

Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas



Patrimonios controversiales para la formación ecociudadana: un estudio de caso multifocal en Educación Infantil

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Elisa Arroyo Mora

Fecha de lectura: 1 de septiembre de 2025

Bajo la dirección de los doctores:

José María Cuenca López

Myriam José Martín Cáceres

Huelva, 2025



Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas



Patrimonios controversiales para la formación ecociudadana: un estudio de caso multifocal en Educación Infantil

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

Elisa Arroyo Mora

Bajo la dirección del doctor y la doctora:

José María Cuenca López
Myriam José Martín Cáceres



Huelva, 2025

**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**

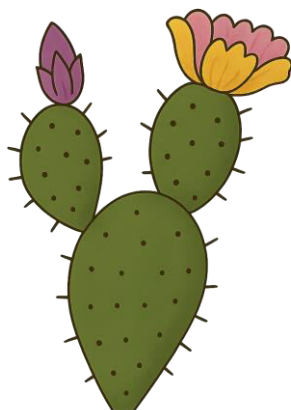


**Universidad
de Huelva**

**Patrimonios controversiales para la
formación ecociudadana: un estudio de
caso multifocal en Educación Infantil**

Tesis Doctoral

Elisa Arroyo Mora



Dirigida por:

Dr. José María Cuenca López

Dra. Myriam Martín Cáceres



Universidad
de Huelva



Escuela de
DOCTORADO

Tesis doctoral desarrollada en el marco de la ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores (PRE2021-097822) del Subprograma Estatal de Formación, del Programa Estatal Para Desarrollar, Atraer y Retener Talento, concedida y cofinanciada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y por la Unión Europea (MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y FSE+), en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023. Se enmarca del Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada” (EPITEC 2) (PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033) y del Proyecto I+D+i “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (MTSK-STSK-SSTSK)” (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). Se desarrolla en el marco del programa *Researchers at School*, acción de divulgación científica financiado por la Unión Europea dentro del Programa Horizonte Europa bajo la acción Marie Skłodowska-Curie, coordinada en Andalucía a través de la Fundación Descubre y en la Universidad de Huelva a través de la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i) del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia. De igual modo, se adscribe al Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) y el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI), ambos de la Universidad de Huelva, y a la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2018-102336-T y RED2022-134252-T).



Universidad de Huelva
Vicerrectorado de Investigación y
Transferencia

Declaración personal de no plagio

Yo, Dña. Elisa Arroyo Mora, con DNI 49111331-Y, 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 autora de este documento académico, titulado:

“Patrimonios controversiales para la formación ecociudadana: un estudio de caso multifocal en Educación Infantil”.

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.

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

En Huelva, 2025

ARROYO
MORA
ELISA -
49111331Y

Firmado
digitalmente por
ARROYO MORA
ELISA - 49111331Y
Fecha: 2025.07.01
13:56:52 +02'00'

Fdo.: Elisa Arroyo Mora

*A mi padre,
ojalá estuvieras aquí para ver esto*

Agradecimientos

Es para mí muy evidente el hecho de que jamás podría haber llegado hasta aquí sin las personas que me han acompañado y apoyado a lo largo de todo este proceso. Por eso, aunque es difícil encontrar palabras que expresen todo mi agradecimiento, quiero detenerme para mencionar a quienes me han ayudado en estos años.

En primer lugar, agradecer a mis compañeros y compañeras del Departamento de Didácticas Integradas y del grupo de investigación DESYM su acogida desde prácticamente el día en el que entré como técnico de apoyo a la investigación, así como su acompañamiento durante mi realización del Máster en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas) y durante mi andadura en el doctorado. De este grupo profesional y humano he recibido muchos consejos, ideas y aportaciones muy valiosas que han contribuido a la mejora de mi formación y, en concreto, de esta tesis doctoral. Gracias por hacerme sentir escuchada y valorada, por darme tantas oportunidades para avanzar en mi carrera y por hacerme crecer y aprender con cada reunión, cada sesión de trabajo y cada charla del café.

Me gustaría agradecer a los miembros de los proyectos de investigación EPITEC, EPITEC 2 y MTSK-STSK-SSTSK dar sustento a mis ideas y un marco sólido sobre el que empezar mi camino como investigadora. Realizar una tesis doctoral es mucho más fácil si se hace en compañía de expertos y expertas de tan alto nivel. En este sentido, no podría no mencionar al profesor doctor Jesús Estepa, un referente en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y una persona de la que aprender, tanto profesional como personalmente, en cada conversación. Gracias por darme el privilegio de debatir contigo sobre conceptos complejos y por hacerme sentir que mis ideas son valiosas.

Gracias también a la profesora doctora Alice Semedo, por acogerme en la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto durante mi estancia predoctoral y por permitirme explorar nuevos ámbitos y líneas de investigación que han aportado una visión más amplia y diversa del patrimonio a mi tesis doctoral y que han contribuido a la mejora de mi formación.

Sin duda, esta tesis doctoral no podría haberse llevado a cabo sin la predisposición, colaboración y buen hacer de mis *seños*, Raquel y María. Gracias por abrirme las puertas de vuestras clases, por permitirme trabajar un tema que me apasiona con vuestro alumnado y por hacerme redescubrir mi vocación como maestra de Educación Infantil. El

trascuro del proyecto de los cabezos me hizo disfrutar y aprender muchísimo de dos grandes maestras comprometidas con la educación y con la sociedad y de sus niños y niñas. Gracias al alumnado y a sus familias por hacerme tan fácil este trabajo.

Gracias a Laura, Mónica y Rocío, compañeras que se convierten en amigas, que han sido apoyo profesional y, a su vez, personal, han compartido conmigo inquietudes académicas y educativas y han confiado en mí para investigar y trabajar juntas. Y, hablando de compañeros que se convierten en amigos, por supuesto, gracias, Sergio. Gracias por tantos momentos de risas, de trabajo apasionante y de conversaciones profundas y conceptuales. Gracias por ser tan especial, trabajador y divertido, gracias por estar dispuesto siempre a ayudarme y por ser un amigo de verdad.

Por supuesto, mi agradecimiento más sincero y profundo a mi director y directora de tesis doctoral, el profesor doctor José María Cuenca López y la profesora doctora Myriam Martín Cáceres, que han sido y son para mí mucho más que eso. Gracias por vuestro trato, confianza, compromiso y orientación. Gracias, Myriam y Chema, por escucharme, apoyarme y acompañarme en cuestiones académicas y también personales. Sois para mí un referente profesional, académico, ético y humano. Tengo claro que nunca habría llegado a donde estoy si no hubiera sido por vuestra ayuda; os debo mucho. Gracias por todo.

Gracias a mis amigos y amigas de toda la vida, a la *Chupipandi* y a los *Lollipops*, que son casi como mi familia. Crecer y rodearme de personas interesantes, sinceras, cariñosas e inteligentes me ha hecho ser la persona que soy hoy día. Gracias por dejarme ser como soy, por hacerme sentir querida y valorada y por estar conmigo y apoyarme en mis buenos y malos momentos.

Gracias a mi familia, a Virginia, a mis tíos, tías, primos y primas, por nunca dejarnos solos y estar siempre para nosotros. Gracias a mi madre, por ser mi modelo a seguir en la vida, la mejor maestra de Educación Infantil y la persona más valiente y fuerte que conozco. Gracias, mamá, por ser como eres, por ayudarme siempre en todo, por acompañarme allá a donde tenga que ir y por darme todo lo bueno que tengo en la vida. Gracias a mi hermano, que me hace reír y rabiar a partes iguales, por ser uno de mis mayores apoyos y la persona más noble que conozco. Gracias, Kurro, por tu sensibilidad, tu honestidad, tu amor y apoyo incondicional. Gracias, Ale, por ser un soporte para mí, por acompañarme, por estar conmigo en mis peores momentos y por hacer todo lo posible por hacerme feliz. Gracias por salvarme este último año y medio de mi vida y hacer que todo sea mejor.

Pero este camino ha estado marcado también por los momentos más tristes de mi vida. Mi padre, la persona que más orgullosa estaría de mí ahora mismo, se fue hace un año, demasiado pronto en su vida y en la nuestra y dejando un vacío enorme. Seguir sin él no ha sido –ni es– fácil. Gracias a mi padre, mi mayor oponente en debates de temas políticos, ideológicos y sociales, por transmitirme la inquietud y las ganas de aprender. Gracias por enseñarme a valorar los pequeños grandes momentos de la vida y a entender que lo tenemos es para disfrutarlo y para compartirlo con la gente a la que queremos. También por considerarme una persona más culta e inteligente de lo que en realidad soy; eso me anima a querer seguir estudiando y trabajando para serlo algún día. Te dedico mi tesis doctoral, papá, porque sé que estarías disfrutando mucho de este momento.

Resumen

La educación patrimonial constituye un marco idóneo para iniciar al alumnado de Educación Infantil en el conocimiento de su entorno natural, social y cultural, así como en las primeras formas de participación en su comunidad. El patrimonio, como elemento constitutivo de la identidad personal y colectiva, es un recurso con gran potencial educativo para evocar emociones, generar reflexiones y promover valores de equidad y justicia social y ecológica. Desde este enfoque, el análisis de los patrimonios controversiales, entendidos como manifestaciones patrimoniales que generan conflicto o debate o que perpetúan formas de discriminación y violencia, permite abordar las problemáticas socioambientales relevantes del contexto próximo y fomentar una ecociudadanía crítica y comprometida.

A pesar de que son escasos los antecedentes que abordan el tratamiento educativo de los patrimonios controversiales en Educación Infantil, la presente tesis doctoral parte de la premisa de que introducir controversias patrimoniales desde edades tempranas puede contribuir a desarrollar las primeras formas de ecociudadanía. Con ello, surge la necesidad de delimitar qué contenidos abordar en torno a los patrimonios controversiales en esta etapa y cómo hacerlo. Con esta finalidad, se plantea un estudio de caso intrínseco multifocal centrado en el diseño, implementación y evaluación de una situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva, elementos interesados del patrimonio natural y cultural onubense. Para comprender en profundidad el caso, el estudio se articula en torno a cuatro focos principales: las concepciones previas del alumnado sobre el patrimonio, el diseño didáctico de la propuesta, el conocimiento especializado del profesorado que la implementa y los aprendizajes alcanzados por el alumnado tras su desarrollo. Estos focos se complementan con el análisis del Museo de Huelva como recurso educativo y con una revisión teórica sobre patrimonio, educación patrimonial, patrimonios controversiales y educación ecosocial en Educación Infantil.

Como técnicas e instrumentos de recogida de información se han utilizado una parrilla de observación sistemática, una entrevista grupal semiestructurada, dibujos libres y pautados, fotografías de archivo en torno a las que debatir, análisis documental y del discurso, producciones del alumnado y la observación participante en todo el proceso, entre otros. Como instrumentos de segundo orden, a través de los cuales se diseñaron los instrumentos de recogida de información y se analizaron los datos obtenidos, se utilizaron una rúbrica de evaluación, un sistema de categorías cualitativo y el modelo de

Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales (SSTSK), propios de los Proyectos EPITEC y EPITEC 2 y del Proyecto MTSK-STSK-SSTK, respectivamente.

A grandes rasgos, los resultados ponen de manifiesto que el alumnado participante amplió su concepto de patrimonio, incorporando los cabezos a su repertorio de elementos culturales y naturales distintivos de su comunidad. Asimismo, los niños y las niñas desarrollaron cierta comprensión del concepto de conservación del patrimonio, valorando la necesidad de cuidar y proteger los cabezos. Estos avances parecen ser resultado de la utilización de diversidad de recursos y actividades interdisciplinares, como las salidas a contextos patrimoniales, la modelización de los cabezos o el trabajo en torno a literatura infantil especializada. La experiencia educativa, cuyo diseño y desarrollo evidenció conocimiento especializado docente sobre el patrimonio, la historia local, las relaciones que se establecen entre las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales y sobre su enseñanza y aprendizaje, propició que el alumnado participara en su entorno mediante acciones cívicas reivindicando la protección y conservación de los cabezos de Huelva.

Palabras clave: patrimonios controversiales, educación patrimonial, Educación Infantil, conocimiento especializado del profesorado, formación ecociudadana.

Abstract

Heritage education provides an ideal framework for introducing Early Childhood Education students to knowledge of their natural, social, and cultural environment, as well as to early forms of participation in their community. Heritage, as a constituent element of both personal and collective identity, holds great educational potential to evoke emotions, generate reflection, and promote values of equity and social and ecological justice. From this perspective, the analysis of controversial heritage, understood as heritage manifestations that provoke conflict or debate, or that perpetuate forms of discrimination and violence, offers a valuable opportunity to address relevant socio-environmental issues within the local context and to foster a critical and committed eco-citizenship.

Despite its potential, there is a lack of studies addressing the educational treatment of controversial heritage in Early Childhood Education. This PhD thesis is based on the premise that introducing controversial heritage from an early age can contribute to the development of initial forms of eco-citizenship. Accordingly, it becomes necessary to define which contents should be addressed and how to do so at this educational stage. To that end, an intrinsic, multifocal case study is carried out, focusing on the design, implementation and evaluation of a learning situation about the cabezos of Huelva as interested heritage in the city. In order to understand the case in depth, the study is structured around four main focal points: the students' prior conceptions of heritage, the didactic design of the learning experience, the specialized knowledge of the participating teachers, and the learning outcomes achieved by the students. These dimensions are complemented by the analysis of the Huelva Museum as an educational resource and a theoretical review of the literature on heritage, heritage education, controversial heritage, and eco-social education in Early Childhood Education.

The data collection process made use of various techniques and tools, including a systematic observation grid, a semi-structured group interview, free and guided drawings, archival photographs used for debate, documentary and discourse analysis, student productions, and participant observation throughout the entire process. Additionally, second-order instrument, used to design the tools and analyse the data, were employed, such as an evaluation rubric, a system of categories, and the Social Sciences Teacher's Specialised Knowledge model (SSTSK), developed within the EPITEC and EPITEC 2 projects and the MTSK-STSK-SSTK project.

Broadly speaking, the results show that participating students expanded their concept of heritage, incorporating the cabezos into their repertoire of distinctive cultural and natural elements of their community. Moreover, the children developed a basic understanding of heritage conservation, recognizing the importance of caring for and protecting the cabezos. These advances appear to stem from the use of a variety of interdisciplinary resources and activities, such as visits to heritage sites, model-building of the cabezos, and the work on specialised children's literature. The educational experience, whose design and implementation demonstrated specialised teaching knowledge on heritage, local history, interdisciplinary connections in Social Sciences, and their teaching and learning, fostered students' participation in their environment through civic actions advocating for the protection and conservation of the cabezos of Huelva.

Keywords: controversial heritage, heritage education, Early Childhood Education, teacher's specialised knowledge, eco-citizenship education.

Índice de contenido

Capítulo 1. Introducción	23
1.1. Motivación y justificación	24
1.2. Modalidad de la tesis doctoral por compendio de publicaciones.....	29
1.3. Estructura de la investigación: planteamiento del problema, objetivos y método	30
1.4. Compromiso ético	33
Chapter 1. Introduction	37
1.1. Motivation and rationale	38
1.2. PhD thesis modality by compendium of publications.....	43
1.3. Research structure: problem statement, objectives and method.....	44
1.4. Ethical commitment	46
Capítulo 2. Marco teórico y estado de la cuestión	50
2.1. Educación patrimonial a partir de la controversia.....	51
2.1.1. <i>El patrimonio como instrumento para la formación ecociudadana</i>	52
2.1.2. <i>Problemas socioambientales relevantes y patrimonios controversiales</i>	56
2.2. Conocimiento especializado docente para el tratamiento del patrimonio.....	65
2.2.1. <i>Hacia una conceptualización del conocimiento especializado de Ciencias Sociales</i>	65
2.2.2. <i>Conocimientos, ideas y percepciones docentes sobre la educación patrimonial</i> ..	72
2.3. Educación patrimonial en Educación Infantil.....	76
2.3.1. <i>Investigaciones y experiencias</i>	77
2.3.2. <i>Métodos, recursos y estrategias para el tratamiento del patrimonio en Educación Infantil</i>	81
Capítulo 3. Marco metodológico	88
3.1. Metodología.....	89
3.2. Problema y preguntas de investigación	94
3.3. Objetivos generales y específicos	96
3.4. Fases de la investigación	99

3.5. Participantes	103
3.6. Instrumentos de la investigación	105
3.6.1. <i>Instrumentos de diseño y análisis de la información</i>	105
3.6.2. <i>Instrumentos de recogida de información</i>	115
3.7. Descripción del caso	121
Capítulo 4. Resultados: compendio de publicaciones	132
4.1. Justificación y presentación de las publicaciones	133
4.2. Publicaciones	136
4.2.1. <i>Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education</i>	136
4.2.2. <i>Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil</i>	155
4.2.3. <i>Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado</i>	176
4.2.4. <i>Descubriendo los cabezos de Huelva: estudio crítico del patrimonio y acción ciudadana en Educación Infantil</i>	201
4.2.5. <i>¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en Educación Infantil? Conocimiento especializado y reflexión para la formación docente</i>	223
4.2.6. <i>Aprendizajes históricos y patrimoniales en Educación Infantil: construyendo ciudadanía a través de los patrimonios controversiales</i>	238
Capítulo 5. Discusión de los resultados y conclusiones	265
5.1. Patrimonio y controversia en Educación Infantil para la formación ecociudadana .	266
5.2. La enseñanza de los patrimonios controversiales en Educación Infantil: estrategias, actividades y recursos clave	270
5.3. Conocimiento y papel docente en Educación Infantil	275
5.6. Reflexiones finales.....	281
5.4. Limitaciones del estudio y obstáculos	287
5.5. Líneas futuras de acción e investigación	290
Chapter 5. Discussion and conclusions	293

5.1. Controversial heritage in Early Childhood Education for eco-citizenship education	294
5.2. Teaching controversial heritage in Early Childhood Education: key strategies, activities and resources	298
5.3. Teacher's knowledge in heritage education in Early Childhood Education.....	303
5.6. Final reflections	308
5.4. Research limitations	314
5.5. Future lines of research and action	316
Referencias	319
Anexos	353
Anexo I. Información para familias y autorización de participación	354
Anexo II. Tabla de coherencia interna de la tesis doctoral: relación de objetivos específicos, subpreguntas, focos del estudio de caso, instrumentos y publicaciones.....	355
Anexo III. Documento de validación de instrumentos de recogida de información	358
Anexo IV. Cuestionario selección de centros	359
Anexo V. Aportaciones a congresos derivadas de la tesis doctoral.....	360
Anexo VI. Sistema de categorías completo	362
Anexo VII. Primera versión del Modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales	368

Índice de tablas

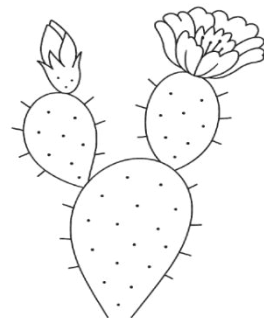
Tabla 1. Sistema de categorías de la publicación 2: análisis del Museo de Huelva.....	106
Tabla 2. Sistema de categorías de la publicación 3: análisis de concepciones iniciales del alumnado.....	107
Tabla 3. Sistema de categorías de la publicación 4: valoración de los aprendizajes del alumnado (I).....	108
Tabla 4. Sistema de categorías de la publicación 6: valoración de los aprendizajes del alumnado (II).....	109
Tabla 5. Rúbrica de evaluación de los aprendizajes del alumnado.....	110
Tabla 6. Versión inicial del modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales (SSTSK).....	114
Tabla 7. Hoja de observación sistemática para el análisis del Museo de Huelva.....	116
Tabla 8. Instrumento de recogida de información: entrevista grupal semiestructurada....	120
Tabla 9. Información de la publicación 1.....	136
Tabla 10. Información de la publicación 2.....	155
Tabla 11. Información de la publicación 3.	176
Tabla 12. Información de la publicación 4.	201
Tabla 13. Información de la publicación 5.	223
Tabla 14. Información de la publicación 6.	238

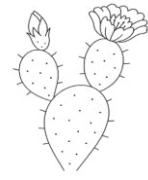
Índice de figuras

Figura 1. Cartelería informativa en los cabezos de Huelva.....	25
Figura 2. Pilares teóricos de la tesis doctoral.....	51
Figura 3. Clasificación de las perspectivas de análisis de los patrimonios controversiales.....	58
Figura 4. Modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Matemáticas (MTSK).	66
Figura 5. Modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales (SSTSK).....	70
Figura 6. Focos de análisis del estudio de caso.....	90
Figura 7. Estructura de las investigaciones que componen la tesis doctoral.....	91
Figura 8. Fases de la investigación.....	99
Figuras 9 y 10. Actividades de divulgación de los resultados de la tesis doctoral.....	103
Figura 11. Instrumento de recogida de información: ficha de selección múltiple de dibujos.	118
Figura 12. Instrumento de recogida de información: imágenes de los cabezos.....	119
Figuras 13 y 14. Cabezo del Conquero frente a las marismas del Odiel.....	121
Figura 15. Planimetría de la ciudad de Huelva.....	122
Figura 16. Imagen del Parque Moret.....	123
Figura 17. Bloques temáticos de la situación de aprendizaje.....	126
Figura 18. Fases y actividades de la situación de aprendizaje.....	127
Figura 19. 8 elementos clave en la situación de aprendizaje “Descubriendo los cabezos de Huelva”.....	277

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN





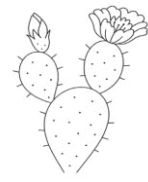
Capítulo 1. Introducción

1.1. Motivación y justificación

1.2. Modalidad de la tesis doctoral por compendio de publicaciones

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

1.4. Compromiso ético

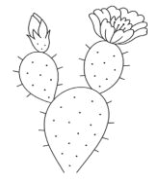


1.1. Motivación y justificación

La presente tesis doctoral, titulada *Patrimonios controversiales para la formación ecociudadana: un estudio de caso multifocal en Educación Infantil* se justifica, en primer lugar, en base a la importancia socioeducativa del tratamiento de los cabezos de Huelva desde una perspectiva ecosocial en la primera etapa educativa, así como a su contribución a la protección y cuidado del patrimonio local mediante la transferencia social de sus resultados. A su vez, el diseño, desarrollo y evaluación de la situación de aprendizaje “Descubriendo los cabezos de Huelva”, que se analiza en la presente investigación, se fundamenta en la legislación estatal vigente que regula el sistema educativo o que tiene repercusiones en él. En última instancia, se contextualiza el estudio en los proyectos, centro, grupo y redes de investigación en los que se enmarca y se exponen las motivaciones que llevaron al desarrollo de la tesis.

La investigación parte de la consideración de la Educación Infantil como una etapa con identidad propia caracterizada por ser el momento en el que el alumnado comienza a descubrir su entorno social, cultural y natural, a ampliar su círculo social y su abanico de experiencias culturales y a conformar y reconocer su propia identidad. En este sentido, siendo el patrimonio un ingrediente esencial para el sentido de identidad individual y colectiva (Cuenca, 2014, Llul-Peñalba, 2010), se conforma como un recurso educativo idóneo para promoción de aprendizajes personales, sociales y cívicos en la primera etapa educativa. Siguiendo los principios establecidos por la Convención de Faro de 2005 (Pla y Poznan, 2021) y el II Plan Nacional de Educación Patrimonial (Instituto del Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Cultura, 2024), el patrimonio se configura como un recurso para el reconocimiento y la dinamización educativa y social.

Por ello, tanto el Real Decreto 95/2022, a nivel estatal, como el Decreto 100/2023, de 9 de mayo, y la Orden de 30 de mayo de 2023, en el plano andaluz, prescriben la utilización educativa del patrimonio cercano para el conocimiento de hechos históricos y sociales, para el respeto a las manifestaciones culturales propias y ajenas y para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos y problemas vinculados a su medio social, cultural y natural. En este marco, los cabezos onubenses –como patrimonios controversiales del contexto próximo– se convierten en un centro de interés y en un recurso con gran valor para su tratamiento en Educación Infantil.



Los cabezos de Huelva son formaciones geológicas características del paisaje urbano, compuestas por arcillas, arenas y gravas compactadas, y se reconocen por su valor natural, social, cultural, paleontológico y por su aporte a la biodiversidad (Garrido y Romero, 2010). Desde una perspectiva medioambiental, los cabezos funcionan como ecosistemas urbanos, considerándolos el “pulmón verde” de la ciudad (Vidal et al., 2013). Del mismo modo, en el plano histórico, los cabezos han sido fundamentales para las distintas civilizaciones desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna (Campero-Romero et al., 2019), destacando los hallazgos propios de la civilización tartésica (Toscano-Pérez y Tejera, 2022).

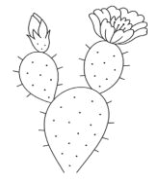
Los cabezos han jugado históricamente un papel relevante como elementos paisajísticos, identitarios, ecológicos y patrimoniales, además de cumplir funciones defensivas, de abastecimiento de agua y actualmente como fuentes de conocimiento histórico y social (Campero-Romero et al., 2019; Gómez-Toscano et al., 2021). Además, estos elementos representan una parte esencial del patrimonio natural y cultural de Huelva, estrechamente vinculados a la memoria colectiva y al sentimiento de pertenencia de su ciudadanía (García-Navarro et al., 2011) (Figura 1).

Figura 1.

Cartelería informativa sobre los cabezos de Huelva.



Fuente: elaboración propia.

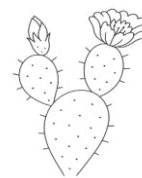


Sin embargo, desde finales del siglo XX, las amenazas a los cabezos onubenses son constantes por el abandono de las administraciones, la invisibilización de estos elementos para la ciudadanía y por la planificación y ordenación urbanística, que los considera terrenos con potencial inmobiliario. Pese a las numerosas investigaciones de la Universidad de Huelva, que destacan los valores de los cabezos desde diferentes perspectivas, y los esfuerzos de plataformas ciudadanas por proteger estos elementos patrimoniales, algunos de los cabezos han sido destruidos total o parcialmente y no hay unanimidad en el reconocimiento de su importancia.

El conflicto de intereses que subyace a la gestión y administración de los cabezos, convirtiéndolos en patrimonios interesados (Arroyo et al., 2022; Estepa y Martín-Cáceres, 2018, 2020; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a; Sampedro-Martín, 2024), proporciona una oportunidad para abordar problemáticas socioambientales desde una perspectiva crítica en Educación Infantil. En este sentido, los cabezos se conforman como un ejemplo de patrimonio del contexto próximo a través del cual fomentar la agencia y la acción crítica del alumnado en su entorno (Miedes y Martín-Cáceres, 2021), mediante el análisis patrimonial y comunitario desde una perspectiva ecosocial.

Este enfoque se alinea con la perspectiva ecosocial que se adopta en la actual ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, más conocida como LOMLOE. Este documento expone que la educación para la sostenibilidad y para la ciudadanía debe incluir, entre otros aspectos, la educación para la paz, la educación intercultural y la educación para la transición ecológica, enfatizando en la acción local desde la empatía con el entorno natural y social como motor de cambio. Del mismo modo, el currículo de la etapa de Educación Infantil también incluye competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación que explicitan la adopción de hábitos ecosocialmente sostenibles, aplicados, en el caso concreto de la presente tesis doctoral, al territorio y al patrimonio onubense.

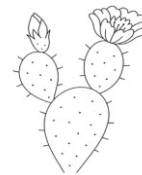
Por su parte, el diseño e implementación de la presente investigación van en la línea de la Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición ecológica, la cual insta al sistema educativo a promover la implicación de toda la ciudadanía en las actuaciones que frenen los efectos de la crisis climática y de la devastación de ecosistemas, mediante la capacitación del alumnado para el desarrollo de actividades que tengan poco impacto



sobre la naturaleza y la adquisición de la capacidad de adaptación a la situación actual con responsabilidad individual y colectiva y con compromiso social.

Siguiendo esta idea, la divulgación de resultados de la experiencia educativa, tanto por parte del alumnado participante como de la doctoranda desde distintas vías de comunicación, podría considerarse una forma de participación ciudadana en reivindicación del cuidado y la protección del patrimonio local. La situación de aprendizaje “Descubriendo los cabezos de Huelva” finalizó con la redacción de titulares periodísticos del alumnado informando de la problemática asociada a los cabezos y defendiendo sus valores y funciones, así como con la colocación de cartelería reivindicativa en las vallas aledañas del cabezo de la Joya, contribuyendo, de esta manera, a las primeras formas de activismo desde la primera infancia y, a su vez, a la transferencia social del conocimiento. De igual modo, la participación en actividades académicas y divulgativas poniendo en valor los cabezos de Huelva y compartiendo los resultados parciales de la presente investigación ante la comunidad universitaria y la sociedad onubense se podría considerar una forma de activismo académico.

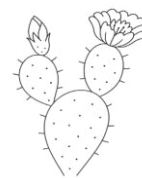
Por otro lado, la presente tesis doctoral se vincula directamente con la vocación profesional, personal y académica de la doctoranda, maestra de Educación Infantil de formación inicial. La investigación que se presenta a lo largo de esta tesis es fruto de dos Trabajos Fin de Máster cuyas convergencias son intencionadas. Por un lado, el Trabajo Fin del Máster Oficial Interuniversitario en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, titulado “Concepciones y emociones sobre patrimonio en Educación Infantil: análisis de una propuesta educativa”, que fue defendido en el curso académico 2018/2019. Este estudio explora las posibilidades didácticas del patrimonio local en la etapa de Educación Infantil, evaluando una experiencia educativa en torno a distintas manifestaciones y tipologías patrimoniales de Huelva en base al cambio conceptual y emocional del alumnado. En segundo lugar, el Trabajo Fin del Máster Oficial Interuniversitario en Estudios de Género, Identidades y Ciudadanía, titulado “Ecofeminismo crítico y pedagogía de los cuidados en Educación Primaria: una propuesta de intervención”, que fue defendido en el curso académico 2020/2021. Esta propuesta aplica prácticas del ecofeminismo crítico en un diseño didáctico que pretende educar en la ética de los cuidados desde el estudio de manifestaciones culturales del contexto próximo, como la gastronomía tradicional o el uso y conservación de espacios naturales, entre los que se encuentran los cabezos de Huelva.



La combinación de los resultados teóricos y metodológicos de ambos trabajos planteó nuevos interrogantes en torno al tratamiento del patrimonio local en la etapa de Educación Infantil para la promoción de valores sociales y ecológicos. De esta forma, se plantearon el diseño, las preguntas de investigación y los objetivos de la presente tesis doctoral, enmarcada en la línea de “Formación inicial y desarrollo profesional del profesorado en didácticas específicas”, del Programa Oficial 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.

Asimismo, la presente tesis doctoral es resultado de la participación en tres proyectos de investigación concedidos en convocatorias competitivas que han aportado, además de un marco teórico de referencia, nuevas perspectivas y enfoques en el desarrollo de la investigación. El diseño y fundamentación de la investigación comenzó a desarrollarse en el contexto 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, el cual proporcionó una base teórica sólida en torno a la conceptualización del patrimonio, a los principios estructurantes y finalidades de la educación patrimonial, a las aportaciones de los museos en el tratamiento educativo del patrimonio y en la relación entre el patrimonio y la ciudadanía. La investigación se consolida en el Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC 2)” (PID2020-116662GB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033, cuyos pilares teóricos y metodológicos se alinean con la tesis doctoral en la conceptualización y categorización de los patrimonios controversiales en conexión con el enfoque ecosocial en la educación formal. A su vez, el Proyecto I+D+i “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (MTSK-STSK-SSTSK)” (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, ha aportado un marco conceptual de referencia en relación con el conocimiento especializado del profesorado, aplicado, en la presente tesis doctoral, a la Didáctica de las Ciencias Sociales en la etapa de Educación Infantil.

De igual manera, la tesis doctoral se enmarca en el Grupo de Investigación DESYM: Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas (Formación inicial y



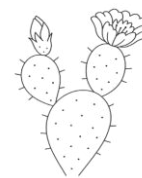
desarrollo profesional del profesorado, código HUM-168 del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación), en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) y en la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2018-102336-T y RED2022-134252-T), financiada en ambos periodos por MICIU/AEI/10.13039/501100011033. La pertenencia a los equipos que conforman dichos organismos ha proporcionado referentes y enfoques diversos e interdisciplinares a la investigación y a la formación de la doctoranda.

Por último, la estancia predoctoral internacional en el Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM), adscrito a la Faculdade de Letras da Universidade do Porto, además de permitir que esta tesis se postule para la obtención de la mención de doctorado internacional, ha contribuido a ampliar y diversificar la visión y conceptualización del vínculo escuela-museo para el tratamiento de controversias patrimoniales. Dicha estancia, realizada en el marco de la ayuda predoctoral FPI (PRE2021-097822), financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+, permitió colaborar con la Profesora Dra. Alice Lucas Semedo, experta en museología y en educación patrimonial, explorando las distintas formas en la que se aborda el patrimonio y la controversia desde las instituciones museísticas y las estrategias educativas de las que se sirven para acercar los elementos patrimoniales al público infantil, contribuyendo, además, a reforzar el estudio en torno al Museo de Huelva.

1.2. Modalidad de la tesis doctoral por compendio de publicaciones

Con la finalidad de comenzar la carrera investigadora con cierta experiencia en cuestiones relativas a la redacción, revisión y publicación de trabajos en revistas científicas y en editoriales de prestigio, así como de consolidar una línea de investigación de educación patrimonial en Educación Infantil en la Universidad de Huelva, se ha optado por la realización de la tesis doctoral siguiendo la modalidad de presentación y defensa por compendio de publicaciones. Dicha modalidad se recoge en el artículo 35 del reglamento de los estudios de doctorado de la Universidad de Huelva, aprobado en Consejo de Gobierno del 23 de abril de 2012 y modificado por Consejo de Gobierno del 19 de diciembre de 2012, 18 de julio de 2014, 30 de octubre de 2018 y 21 de abril de 2022.

En dicho artículo se indica que la tesis doctoral debe estar constituida por un conjunto de, al menos, tres aportaciones científicas publicadas o aceptadas para su publicación siguiendo una misma línea de investigación y en las que la aportación científica a los

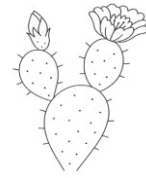


trabajos por parte de la doctoranda sea significativa y estar acreditada por la dirección de la tesis. Asimismo, dichos trabajos deben estar publicados en revistas y editoriales que cumplan los criterios de evaluación establecidos por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI).

En el caso de la presente tesis doctoral, se presentan seis aportaciones científicas, de las cuales cinco están publicadas y una está aceptada en una revista de alto impacto, indexada en bases de datos de prestigio. Todas las producciones cumplen las normas establecidas por la CNEAI, tal y como se expone en el Capítulo 4 del presente documento, en el cual, de forma previa a la inclusión completa de cada trabajo científico, se presenta un informe del factor de impacto de las publicaciones que conforman el compendio. Todas las aportaciones versan sobre la educación patrimonial en la etapa de Educación Infantil, abordada desde diferentes perspectivas y enfoques, y se enlazan con los objetivos y fases de trabajo del Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC 2)” y del Proyecto I+D+i “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de Matemáticas, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales (MTSK-STSK-SSTSK)”.

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

La investigación que se enmarca en la presente tesis doctoral parte de la consideración del patrimonio como un recurso educativo con gran potencial para el fomento de competencias sociales, territoriales y emocionales del alumnado (Cuenca y Estepa, 2017; Cuenca et al., 2020; Estepa et al., 2021b; Jiménez-Palacios, 2020; Trabajo, 2020; Trabajo y Cuenca, 2017), y cuyo tratamiento educativo conduce a la formación de una ciudadanía crítica y participativa (Cuenca, 2014; Lucas, 2018; Lucas y Estepa, 2016; Peinado, 2020). En esta línea, el diseño y desarrollo de la investigación utiliza, asimismo, referentes que describen los beneficios de la implementación de proyectos de educación patrimonial en los que se explicita la relación escuela-museo (Cuenca et al., 2017b; Lucas et al., 2020, 2023a; Trabajo, 2020), especialmente aquellos propuestos para la etapa de Educación Infantil (Arroyo et al., 2021; Escribano, 2020; Escribano y Molina, 2015; Ponsoda-López de Atalaya y Lucas, 2024).

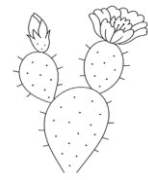


La dimensión socioambiental de las problemáticas que acucian a las comunidades en la actualidad (Estepa et al., 2021a; Martín-Cáceres et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a) hace necesario introducir en la educación –patrimonial en este caso–, un enfoque ecosocial que forme a una ecociudadanía que protagonice y emprenda la transformación de los territorios en pro de la justicia social y ecológica (Assadourian, 2017; Herrero, 2024). Para ello, Estepa y Martín-Cáceres (2018, 2020) conceptualizan, categorizan y recomiendan el análisis educativo de los debates, problemas o dilemas asociados al patrimonio, dando lugar a los patrimonios controversiales. El tratamiento de los patrimonios controversiales propicia en el alumnado el pensamiento crítico, creativo y poliperspectivista, así como capacidades de razonamiento, argumentación y empatía (Estepa et al., 2023; Martín-Cáceres et al., 2021, 2022; Sampedro-Martín, 2024). Sin embargo, a pesar de constatarse la relación entre los patrimonios controversiales y la formación ecociudadana (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a), son inexistentes los estudios que los introduzcan en la primera etapa educativa.

Sin embargo, la presente tesis doctoral surge de la hipótesis de que es viable y beneficioso abordar cuestiones controversiales vinculadas al patrimonio del contexto próximo en la etapa de Educación Infantil y que este tratamiento conduce a las primeras formas de ecociudadanía. Así, a través de un estudio de caso intrínseco multifocal (Jiménez-Chaves, 2022; Saiz-Linares y Ceballos-López, 2020; Simons, 2011; Soto y Escribano, 2019; Stake, 1998), se pretende caracterizar los contenidos, las estrategias, las actividades, los recursos educativos y los conocimientos docentes que permiten el diseño, implementación y evaluación de una situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva como patrimonios interesados del contexto local.

Para ello, en primer lugar, el capítulo 1 de la presente tesis doctoral introduce, justifica y contextualiza la investigación y la elección de la modalidad de tesis por compendio de publicaciones. Asimismo, se establecen los principios éticos que rigen el estudio y se avanzan algunas cuestiones teóricas y metodológicas que se desarrollan con mayor profundidad a lo largo del trabajo.

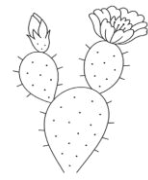
En el capítulo 2 de la tesis, “Marco teórico y estado de la cuestión”, se conceptualizan los pilares teóricos de la investigación y se presentan estudios previos que sirven de antecedentes para la presente tesis doctoral. A lo largo de tres apartados y dos subapartados en cada uno de ellos, se establece la relación conceptual entre los problemas socioambientales relevantes, los patrimonios controversiales y la formación



ecosocial de la ciudadanía, introduciendo los pilares teóricos de su aplicación en la etapa de Educación Infantil. A lo largo de este capítulo se fundamentan teóricamente las categorías de análisis que rigen el proceso investigador, incidiendo en la conceptualización de patrimonio, patrimonios controversiales, ecociudadanía y territorio, así como en la descripción de los elementos que, según la literatura científica, se requieren para abordar el patrimonio en Educación Infantil, ahondando, entre otras cuestiones, en el conocimiento docente.

En el capítulo 3 de la tesis doctoral se detalla el marco metodológico de la investigación, desarrollando, en primera instancia, las preguntas de investigación y los objetivos propuestos, y fundamentando el paradigma, los métodos, las técnicas y los instrumentos utilizados. En este capítulo, se conceptualiza el estudio de caso multifocal y se describen los focos y elementos de análisis de la tesis doctoral, que son la literatura científica en torno a la educación patrimonial y los patrimonios controversiales en Educación Infantil, el Museo de Huelva como recurso educativo, las concepciones del alumnado de forma previa a la secuencia didáctica, las características de la situación de aprendizaje, el conocimiento docente que se evidencia en la experiencia educativa y los resultados de aprendizaje del alumnado. Del mismo modo, se describe en profundidad el caso estudiado, compuesto por el alumnado participante en el estudio, sus maestras-tutoras y su contexto educativo, así como por el diseño didáctico, sus características y la temática central, los cabezos de Huelva. Asimismo, en este capítulo se dedican dos subapartados específicos para presentar y describir los instrumentos de recogida y análisis de la información y las fases de la investigación, todo ello en relación con las publicaciones que conforman el compendio.

En el capítulo 4, por su parte, “Resultados: compendio de publicaciones”, se presentan las 6 aportaciones científicas que conforman el compendio de la tesis doctoral en las que se exponen de forma pormenorizada los hallazgos de las investigaciones parciales que componen el estudio de caso multifocal y que dan respuesta al objetivo general de la tesis. Cada uno de los trabajos que se presentan en este capítulo se vincula a la consecución de, al menos, un objetivo específico de la investigación. Además, el capítulo se introduce con una justificación de la elección de las publicaciones que conforman el compendio, aludiendo a la coherencia discursiva, conceptual y metodológica que se sigue a lo largo de los estudios incluidos y al prestigio e indexación de las revistas académicas y editoriales en las que se publican dichos trabajos.

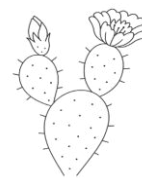


El último capítulo de la presente tesis doctoral, “Discusión de los resultados y conclusiones”, se compone de tres apartados iniciales en los que se describen los resultados principales de la investigación, relacionando los hallazgos más relevantes del estudio en cuanto a los elementos clave de la situación de aprendizaje implementada con los objetivos y preguntas de investigación y con estudios anteriores que refuercen o contrasten la información obtenida. Para finalizar este capítulo, se incluyen tres apartados de corte más reflexivo en el que se sintetizan los aportes de la tesis doctoral al ámbito de investigación en educación patrimonial, así como las limitaciones y obstáculos del estudio y las líneas de acción e investigación futuras que se abren con la finalización de la tesis doctoral.

1.4. Compromiso ético

La integridad científica es un punto de especial interés en el ámbito de la investigación educativa (Espinoza, 2020; Espinoza y Calva, 2020). Es preciso, en esta línea, prever los efectos ambientales, humanos y sociales de cualquier estudio para que los resultados de una investigación sean veraces, fiables y contribuyan a la mejora de la realidad sobre la que se investiga. Tal y como sostiene López-Calva (2019), en el caso de la investigación educativa esto es especialmente relevante, pues, además de ahondar en cuestiones relativas a las personas, normalmente menores, la forma en la que se investiga y la utilización que se le da a los resultados tiene de por sí una función educativa. Para que un estudio cumpla con los requisitos de una investigación ética, se debe, en primer lugar, informar debidamente a los y las participantes de la naturaleza y objetivos del trabajo, así como asegurar que no se invade su intimidad ni se les expone a algún perjuicio (Buendía y Berrocal, 2001). De igual modo, Murillo e Hidalgo (2017) sostienen que la ética en la investigación también incluye valores como el compromiso con la educación, la sociedad y la lucha por la justicia social, la humildad de aprender, la pasión por investigar y el optimismo de conseguir una mejora real en la educación y en la sociedad.

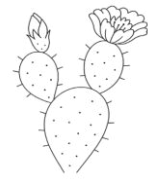
Así, lo largo de todo el proceso de investigación se han respetado los principios éticos reconocidos por la comunidad científica, asegurando tanto la confidencialidad de los datos recogidos como el anonimato de las personas participantes en el estudio, de acuerdo con la normativa de protección de datos 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. De forma previa al trabajo de campo, se informó debidamente a los



distintos agentes que han formado parte de la investigación, comenzando por la dirección del Museo de Huelva y la dirección y equipo docente de los centros educativos en los cuales se desarrolló la recogida de información. Del mismo modo, teniendo en cuenta que la totalidad de estudiantes que han sido informantes en la presente tesis doctoral son menores de edad, se reunió a las familias para informarles de forma presencial sobre las características y objetivos del proyecto y para solicitar su consentimiento informado mediante el modelo dispuesto en el Anexo I. Además, la presente investigación, al enmarcarse en el Proyecto I+D+i MTSK-STSK-SSTSK, se ha desarrollado bajo el amparo del Comité Ético de la Universidad de Málaga (N.º de Registro CEUMA: 98-2023-H).

Los datos y registros de la información quedarán recogidos en el Repositorio científico de la Universidad de Huelva, Arias Montano, estando disponibles –aunque protegidos– para miembros de la comunidad científica que, bajo la concesión de un permiso explícito, quisieran verificar la información o utilizar los datos anonimizados en estudios nuevos que adopten un enfoque distinto al de la presente investigación. El Repositorio Arias Montano ha sido validado y considerado APTO, en el cumplimiento de las directrices de RECOLECTA (FECYT/MINECO). En la primera actualización de 2019, de los 127 recursos recogidos por RECOLECTA (FECYT/MINECO), el Repositorio Arias Montano es uno de los 52 que cumplen con todos los requerimientos (<https://guiasbuh.uhu.es/AriasMontano/rankings>).

Por otra parte, la objetividad en la recogida y análisis de los datos es una preocupación y un debate en torno a la ética y fiabilidad de las investigaciones educativas de corte cualitativo (Sandín, 2000). Por ello, la investigación que se enmarca en la presente tesis doctoral se desarrolla bajo un paradigma interpretativo que parte de que la educación es un constructo social dinámico, que está influenciado por multitud de factores y sujeto a interpretaciones intersubjetivas que permiten la transformación de la realidad educativa en contextos concretos (Portilla et al., 2014; Sabariego, 2004a). Siendo la observación participante una de las técnicas utilizadas durante el trabajo de campo, la imparcialidad en este estudio y el distanciamiento de la investigadora con los procesos y resultados se garantiza, en primer lugar, adoptando un enfoque reflexivo que permite una comprensión profunda del caso estudiado y de la viabilidad de los objetivos e instrumentos en la investigación. Del mismo modo, se utilizan, con este fin, diversidad de instrumentos de recogida y análisis de la información: el sistema de categorías de los Proyectos EPITEC y EPITEC 2 y el modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales –en inglés, *Social Sciences Teacher’s Specialised Knowledge* (SSTSK)–, una parrilla de

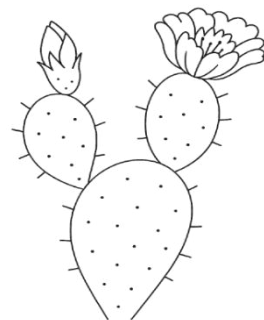


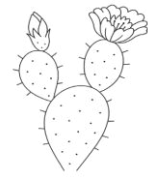
observación sistemática, una entrevista grupal, dibujos libres y pautados, imágenes para la lluvia de ideas, las producciones del alumnado, un registro anecdótico y las grabaciones de audio de las sesiones de trabajo. Esta variedad de instrumentos y técnicas ha permitido una doble triangulación de instrumentos y de resultados (Delgado-Algarra, 2014; Lucas, 2018), ofreciendo, de esta forma, una imagen más realista, fiel y fiable del caso estudiado. Las características de la presente investigación han podido contrastarse, además, con estudios de caso e investigaciones previas que utilizan métodos cualitativos en el ámbito de la educación patrimonial, como son las tesis doctorales de Gómez-Hurtado (2023), Jiménez-Palacios (2020), López-Cruz (2014), Lucas (2018) y Trabajo (2020).

Para dotar a la investigación del máximo rigor y validez, los distintos instrumentos de recogida de información fueron sometidos a un juicio por nueve expertos y expertas que debían valorar cada instrumento y cada ítem en función de su idoneidad, importancia y claridad. La concordancia de los ítems de cada instrumento se obtuvo comparando las respuestas de cada profesional con la visión de la investigadora, obteniendo, así, el índice Kappa de Cohen (Carvente y Hernández, 2019; Cohen, 1960; Fonseca et al., 2007). Tras ello, los instrumentos dirigidos al alumnado de Educación Infantil fueron sometidos a una prueba piloto, con alumnado con un contexto socioeconómico similar al del grupo participante final, que permitiera validar las preguntas e ítems formulados, así como prever los tiempos y aspectos relevantes asociados a su implementación. Los instrumentos finales utilizados durante el trabajo de campo fueron resultado de la integración de las recomendaciones de las personas expertas y de la adaptación a la comprensión mostrada por el alumnado participante en la prueba piloto. A su vez, los instrumentos de análisis de la información, al ser herramientas adaptadas de investigaciones previas, están validados y avalados por los estudios de Cuenca (2002), Cuenca et al. (2020), Estepa y Cuenca (2017), Delgado-Algarra, (2014), Estepa y Martín-Cáceres (2018), Estepa et al. (2021), Sampedro-Martín (2024) y Trabajo (2020), en el caso del sistema de categorías propio de los proyectos EPITEC y EPITEC 2, y por los trabajos de García-Viso et al. (2023, 2024) y Fraga-Hernández (2024), en el caso del modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales (SSTSK), diseñado en el seno del Proyecto MTSK-STSK-SSTSK.

CHAPTER 1

INTRODUCTION





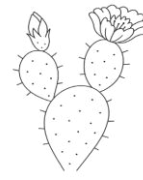
Chapter 1. Introduction

1.1. Motivation and rationale

1.2. PhD thesis modality by compendium of publications

1.3. Research structure: problem statement, objectives and method

1.4. Ethical commitment



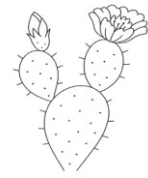
1.1. Motivation and rationale

The present PhD thesis, entitled *Controversial heritage for eco-citizenship education: a multifocal case study in Early Childhood Education*, is justified, first and foremost, by the socio-educational significance of addressing the *cabezos* of Huelva from an ecosocial perspective at the initial stage of education. It also contributes to the protection and care of local heritage through the social dissemination of its results. Additionally, the design, development, and assessment of the learning situation “Discovering the *cabezos* of Huelva,” which is analysed in this research, is grounded in current national legislation that regulates or impacts the educational system. Finally, the study is contextualised within the research projects, group and networks involved in its development, and the motivations leading to the thesis are outlined.

The research stems from the understanding of Early Childhood Education as a stage with its own identity, marked as the moment when students begin to explore their social, cultural, and natural environment, expand their social circles and cultural experiences, and begin to shape and recognise their own identity. In this regard, heritage, as an essential element of both individual and collective identity (Cuenca, 2014; Llul-Peñalba, 2010), emerges as an ideal educational resource for promoting personal, social, and civic learning at this stage. In line with the principles set forth by the Faro Convention (2005) (Pla & Poznan, 2021) and the 2nd National Plan for Heritage Education (Spanish Cultural Heritage Institute, Ministry of Culture, 2024), heritage is conceptualised as a resource for educational and social recognition and revitalisation.

For this reason, the current regulatory framework in the field of Early Childhood Education in Spain mandate the educational use of nearby heritage for learning about historical and social events, fostering respect for one’s own and others’ cultural expressions, and developing conflict resolution and problem-solving skills linked to the social, cultural, and natural environment. Thus, the *cabezos* of Huelva –as controversial heritage elements within the local context– become a focal point of interest and a highly valuable educational resource in Early Childhood Education.

The *cabezos* of Huelva are geological formations characteristic of the urban landscape, composed of compacted clay, sand, and gravel. They are recognised for their natural, social, cultural, paleontological value, and contribution to biodiversity (Garrido & Romero, 2010). From an environmental perspective, the *cabezos* function as urban ecosystems,



considered the “green lungs” of the city (Vidal et al., 2013). Historically, the *cabezos* have played a central role across various civilizations, from Prehistory to the Modern Age (Campero-Romero et al., 2019), with notable findings associated with the Tartessian civilization (Toscano-Pérez & Tejera, 2022).

Over time, the *cabezos* have served as key landscape, identity, ecological, and heritage features, also fulfilling defensive functions, water supply roles, and more recently, acting as sources of historical and social knowledge (Campero-Romero et al., 2019; Gómez-Toscano et al., 2021). Moreover, these features constitute an essential component of Huelva's natural and cultural heritage, closely linked to the collective memory and identity among its citizens (García-Navarro et al., 2011) (Figure 1).

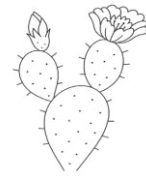
Figure 1.

Informative signage about the cabezos of Huelva.



Source: author's own elaboration.

However, since the late 20th century, the *cabezos* of Huelva have been under constant threat due to administrative neglect, their invisibility in public discourse, and urban planning policies that regard these areas as potential real estate assets. Despite numerous studies conducted by the University of Huelva highlighting the value of the *cabezos* from various perspectives, and in spite of the efforts of civic platforms advocating for their



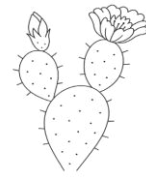
protection, some of these heritage elements have been partially or completely destroyed, and there remains no consensus regarding their significance.

The underlying conflict of interests surrounding the management and governance of the *cabezos*, which renders them interested heritage (Arroyo et al., 2022; Estepa & Martín-Cáceres, 2018, 2020; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a; Sampedro-Martín, 2024), presents an opportunity to address socio-environmental issues from a critical perspective within Early Childhood Education. In this sense, the *cabezos* serve as examples of local heritage through which students' agency and critical action in their surroundings can be promoted, via heritage and community analysis from an ecosocial perspective (Miedes & Martín-Cáceres, 2021).

This approach aligns with the ecosocial perspective adopted by the Spanish current educational law, commonly known as LOMLOE. This legal framework asserts that education for sustainability and citizenship must include, among other dimensions, education for peace, intercultural education and education for ecological transition, emphasizing local action driven by empathy with the natural and social environment as a catalyst for change. Likewise, the curriculum for Early Childhood Education includes specific competencies, core knowledge, and assessment criteria that explicitly encourage the adoption of ecosocially sustainable habits, applied, in the case of this PhD thesis, to the territory and heritage of Huelva.

The design and implementation of this research also aligns with the current regulatory framework on climate change and ecological transition (Law 7/2021, of 20 May), which urges the education system to foster civic engagement in initiatives that mitigate the effects of climate crisis and ecosystem degradation. It advocates for equipping students with the ability to engage in activities with minimal environmental impact and to develop adaptive capabilities to the current context, with individual and collective responsibility and a strong social commitment.

In this light, the dissemination of the educational experience's outcomes, by both the participating students and the PhD student through various communication channels, can be considered a form of civic engagement that defends the care and protection of local heritage. The learning situation "Discovering the *cabezos* of Huelva" concluded with the students drafting news headlines highlighting the issues affecting the *cabezos* and defending their values and functions, alongside the placement of protest posters on the

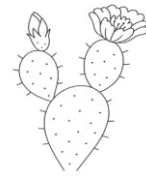


fences surrounding the *cabezo de la Joya*. These actions contributed to early forms of activism in childhood and, simultaneously, to the social transfer of knowledge. Similarly, participation in academic and outreach events that valorise the cabezos of Huelva and share interim findings of this research with the academic and local community can also be regarded as a form of academic activism.

Furthermore, this PhD thesis is directly connected to the professional, personal and academic vocation of the PhD candidate, who is a trained Early Childhood Education teacher. The research presented herein stems from the convergence of two Masters' theses, intentionally aligned in focus. The first, from the Official Interuniversity Master's Degree in Research in the Teaching and Learning of Experimental Sciences, Social Sciences, and Mathematics, entitled "Conceptions and Emotions about Heritage in Early Childhood Education: Analysis of an Educational Proposal", was defended in the academic year 2018/2019. This work explored the pedagogical potential of local heritage in Early Childhood Education by evaluating a learning experience based on various heritage manifestations and typologies in Huelva, through the lens of students' conceptual and emotional change. The second, from the Official Interuniversity Master's Degree in Gender Studies, Identities and Citizenship, entitled "Critical Ecofeminism and a Pedagogy of Care in Primary Education: An Intervention Proposal", was defended in the academic year 2020/2021. This work applied critical ecofeminist practices in a didactic design aimed at teaching the ethics of care through the study of local cultural manifestations, such as traditional gastronomy and the use and preservation of natural spaces, including the *cabezos* of Huelva.

The combination of theoretical and methodological findings from both works raised new questions regarding the treatment of local heritage in Early Childhood Education, particularly in relation to the promotion of social and ecological values. As a result, the design, research questions, and objectives of the present PhD thesis were formulated, situated within the research line "Initial teacher training and professional development in specific didactics" of the Official PhD Programme in Research in the Teaching and Learning of Experimental Sciences, Social Sciences, Mathematics, and Physical and Sports Activity (IEACAD) at the University of Huelva.

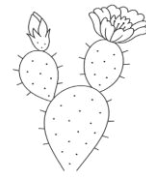
Furthermore, this PhD thesis is the outcome of the participation in three competitive research projects that have contributed not only a solid theoretical framework but also new perspectives and approaches throughout the development of the research itself. The



design and rationale of the investigation initially took shape within the context of the R&D Project “Heritage Education for the Territorial and Emotional Intelligence of Citizens (EPITEC)” (EDU2015-67953-P), funded by the Ministry of Science, Innovation and Universities and FEDER funds. This project provided a robust theoretical foundation regarding the conceptualisation of heritage, the structuring principles and aims of heritage education, the contributions of museums in the educational treatment of heritage, and the relationship between heritage and citizenship. The research is further consolidated in the R&D Project “Controversial Heritage for the Ecosocial Formation of Citizenship: A Study on Heritage Education in Formal Schooling (EPITEC 2)” (PID2020-116662GB-I00), funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033, whose theoretical and methodological pillars align with this thesis through the conceptualisation and categorisation of controversial heritage in connection with an ecosocial approach in formal education. Likewise, the R&D Project “Specialised Knowledge in the Training of Teachers of Mathematics, Experimental Sciences, and Social Sciences (MTSK-STSK-SSTSK)” (ProyExcel_00297), funded under the 2021 R&D project grants for universities and public research institutions by the Government of Andalusia, has provided a reference conceptual framework in relation to teachers’ specialised knowledge, applied in this PhD thesis to the didactics of Social Sciences in Early Childhood Education.

Additionally, this PhD thesis is embedded within the Research Group DESYM: Didactics of Experimental Sciences, Social Sciences and Mathematics (Initial Teacher Training and Professional Development, code HUM-168, Andalusian Plan for Research, Development and Innovation), the Research Centre for Contemporary Thought and Innovation for Social Development (COIDESO), and Red14: Research Network on the Teaching of Social Sciences (RED2018-102336-T and RED2022-134252-T), both funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033. Belonging to the teams involved in these groups has provided diverse and interdisciplinary perspectives that have enriched both the research and the training of the PhD candidate.

Lastly, the international predoctoral research stay at the Centre for Transdisciplinary Research on Culture, Space and Memory (CITCEM), part of the Faculty of Arts at the University of Porto, not only qualifies this thesis for the international PhD mention but has also served to broaden and diversify the vision and conceptualisation of the school-museum connection in the treatment of heritage controversies. This stay, carried out under the FPI predoctoral grant (PRE2021-097822), funded by



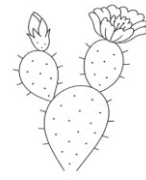
MICIU/AEI/10.13039/501100011033 and FSE+, allowed for collaboration with Professor Dr. Alice Lucas Semedo, an expert in museology and heritage education. That permitted to explore the various ways in which heritage and controversy are addressed by museum and the educational strategies employed to make heritage elements accessible to young audiences, contributing also to a deeper examination of the Museum of Huelva.

1.2. PhD thesis modality by compendium of publications

In order to initiate the research career with a degree of experience in writing, reviewing, and publishing scientific papers in reputable journals and publishing houses, as well as to consolidate a line of research on heritage education in Early Childhood Education at the University of Huelva, this PhD thesis adopts the format of a compendium of publications. This format is stipulated in Article 35 of the PhD studies regulations at the University of Huelva, approved by the Governing Council on April 23, 2012, and subsequently amended on December 19, 2012; July 18, 2014; October 30, 2018; and April 21, 2022.

The article states that the PhD thesis must comprise at least three scientific contributions, either published or accepted for publication, following the same line of research. The PhD candidate must have made a significant scientific contribution to each work, duly certified by the thesis supervisor. Moreover, the contributions must be published in journals or publishing houses that meet the evaluation criteria set by the National Commission for the Evaluation of Research Activity (CNEAI).

In the case of this PhD thesis, six scientific contributions are presented, five of which are already published, and one has been accepted in a high-impact journal, being indexed in prestigious databases. All the contributions comply with the standards established by the CNEAI, as detailed in Chapter 4 of this document, where, prior to the full inclusion of each scientific work, a report on the impact factor of the publications included in the compendium is provided. All contributions focus on heritage education in Early Childhood Education, approached from different perspectives and methodologies, and are linked to the objectives and phases of the R&D Project “Controversial heritage for the ecosocial education of citizenship: A study on heritage education in formal education (EPITEC 2)” and the regional R&D Project “Specialised knowledge in the training of teachers in Mathematics, Experimental Sciences and Social Sciences (MTSK-STSK-SSTSK)”.

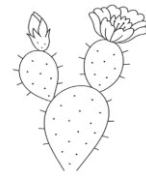


1.3. Research structure: problem statement, objectives and method

The research is grounded in the idea of heritage as an educational resource with great potential to foster students' social, territorial, and emotional competencies (Cuenca & Estepa, 2017; Cuenca et al., 2020; Estepa et al., 2021b; Jiménez-Palacios, 2020; Trabajo, 2020; Trabajo & Cuenca, 2017). Its educational treatment leads to the development of a critical and participatory citizenship (Cuenca, 2014; Lucas, 2018; Lucas & Estepa, 2016; Peinado, 2020). In this regard, the design and development of the research also draw on scholarly work that highlights the benefits of implementing heritage education projects that explicitly incorporate the school-museum relationship (Cuenca et al., 2017b; Lucas et al., 2020, 2023a; Trabajo, 2020), particularly those proposed for Early Childhood Education (Arroyo et al., 2021; Escribano, 2020; Escribano & Molina, 2015; Ponsoda-López de Atalaya & Lucas, 2024).

The socio-environmental dimension of the challenges currently facing communities (Estepa et al., 2021a; Martín-Cáceres et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a) highlights the need to introduce an ecosocial approach into education –heritage education in this case– that can foster the formation of eco-citizenship. This form of citizenship should be capable of leading and undertaking territorial transformation in favour of social and ecological justice (Assadourian, 2017; Herrero, 2024). To this end, Estepa and Martín-Cáceres (2018, 2020) conceptualise, categorise and recommend the educational analysis of debates, problems, or dilemmas associated with heritage, giving rise to the notion of controversial heritage. The treatment of controversial heritage promotes in students the development of critical, creative, and multiperspectival thinking, as well as reasoning, argumentative and empathetic capacities (Estepa et al., 2023; Martín-Cáceres et al., 2021, 2022; Sampedro-Martín, 2024). However, despite the recognised relationship between controversial heritage and the development of eco-citizenship (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a), there are no existing studies linking this concept to Early Childhood Education.

Nonetheless, this PhD thesis is based on the hypothesis that it is both feasible and beneficial to address controversial issues related to local heritage within Early Childhood Education, and that such an approach fosters the early development of eco-citizenship. To this end, an intrinsic multifocal case study (Jiménez-Chaves, 2022; Saiz-Linares & Ceballos-López, 2020; Simons, 2011; Soto & Escribano, 2019; Stake, 1998) is conducted to

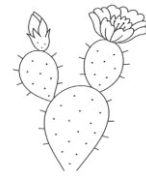


characterise the contents, strategies, activities, educational resources, and teacher knowledge that enable the design, implementation, and evaluation of a learning situation focused on the *cabezos* of Huelva as interested heritage in the local context.

Accordingly, Chapter 1 of this PhD thesis introduces, justifies, and contextualises the research and the choice of the compendium format. It also outlines certain theoretical and methodological issues that are developed in greater depth throughout the thesis and establishes the ethical principles underpinning the study.

Chapter 2, titled “Theoretical framework and state of the art”, conceptualises the theoretical foundations of the research and presents previous studies that provide a backdrop for the present PhD thesis. Through three sections, each comprising two subsections, it establishes the conceptual relationship between relevant socio-environmental issues, controversial heritage, and the development of eco-citizenship, introducing the theoretical foundations for applying these concepts within Early Childhood Education. This chapter provides the theoretical grounding for the analytical categories guiding the research process, focusing on the conceptualisation of heritage, controversial heritage, eco-citizenship, and territory, and describing the key elements that are necessary for addressing heritage in Early Childhood Education, with particular emphasis on teacher knowledge.

Chapter 3 outlines the methodological framework of the research, starting with the research questions and objectives, and detailing the paradigm, methods, techniques, and instruments used for data collection and analysis. It also conceptualises the multifocal case study and describes the main foci and analytical elements of the thesis, including: the scientific literature on heritage education and controversial heritage in Early Childhood Education, the Museum of Huelva as an educational resource, students’ preconceptions prior to the didactic sequence; the characteristics of the learning situation, the teacher knowledge evidenced in the educational experience and the students’ learning outcomes. Furthermore, the chapter provides a detailed description of the case studied, including the participating students, their teachers, the educational context, and the didactic design, centred around the *cabezos* of Huelva. Finally, specific sections are devoted to presenting and describing the instruments used for data collection and analysis, as well as the research phases, all in relation to the publications in the compendium.



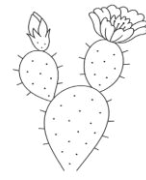
In Chapter 4, “Results: compendium of publications”, the six scientific contributions that constitute the compendium of publications of this PhD thesis are presented. These works detail the findings of the partial studies that comprise the multifocal case study and which collectively respond to the overarching objective of the thesis. Each of the papers included in this chapter is linked to the achievement of at least one specific objective of the research. Furthermore, the chapter begins with a justification for the selection of the publications forming the compendium, highlighting the discursive, conceptual and methodological coherence maintained throughout the included studies, as well as the prestige and indexing of the academic journals and publishing houses in which they were published.

The final chapter of this PhD thesis, “Discussion and conclusions”, consists of three initial sections in which the main findings of the research are described. These findings are related to the key elements of the implemented learning situation and are connected to the research questions and objectives, as well as to previous studies that either reinforce or contrast the information obtained. To conclude this chapter, three more reflective sections are included, which synthesise the contributions of the PhD thesis to the field of research in heritage education, as well as the study's limitations and obstacles and outline potential lines of future research and action opened by the completion of the PhD thesis.

1.4. Ethical commitment

Scientific integrity is a matter of particular concern in the field of educational research (Espinoza, 2020; Espinoza & Calva, 2020). In this regard, it is essential to anticipate the environmental, human, and social impacts of any study to ensure that the results are truthful, reliable, and contribute to improving the reality being researched. As López-Calva (2019) asserts, this is especially relevant in educational research since, beyond addressing matters involving people, often minors, the way in which research is conducted and how its results are used inherently carries an educational function.

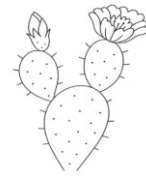
To meet the criteria of ethical research, participants must first be properly informed about the nature and objectives of the study. Additionally, the study must ensure that their privacy is not violated and that they are not exposed to any harm (Buendía & Berrocal, 2001). Likewise, Murillo and Hidalgo (2017) argue that research ethics also encompass values such as commitment to education, society, and the pursuit of social justice, the humility to learn, the passion for research, and the optimism to achieve real improvement in education and society.



Throughout the entire research process, the ethical principles recognised by the scientific community have been upheld. This includes ensuring the confidentiality of the data collected and the anonymity of the participants, in compliance with the data protection regulations set forth in Organic Law 3/2018, of December 5, on the Protection of Personal Data and the guarantee of digital rights. Before conducting fieldwork, all stakeholders involved in the research were duly informed, beginning with the management of the Museum of Huelva and the leadership and teaching staff of the educational institutions where data collection took place. Moreover, given that all students who served as informants in this PhD thesis are children, meetings were held with their families to inform them in person about the characteristics and objectives of the project. Informed consent was then requested through the form provided in Annex I. Additionally, since this research is part of the R&D Project MTSK-STSK-SSTSK, it was conducted under the approval of the Ethics Committee of the University of Málaga (Ethics Registration Number CEUMA: 98-2023-H).

The data and records generated throughout this research will be stored in the scientific repository of the University of Huelva, Arias Montano, and will be available—though protected—for members of the scientific community who, upon receiving explicit permission, wish to verify the data or use the anonymised information in new studies adopting a different perspective from that of the present research. The Arias Montano Repository has been validated and deemed *SUITABLE* according to the *RECOLECTA* guidelines (FECYT/MINECO). In the first update of 2019, out of the 127 repositories listed by *RECOLECTA*, Arias Montano was one of the 52 that met all requirements (<https://guiasbuh.uhu.es/AriasMontano/rankings>).

On the other hand, objectivity in data collection and analysis remains a central concern and subject of debate regarding the ethics and reliability of qualitative educational research (Sandín, 2000). Therefore, this PhD research is framed within an interpretive paradigm, which recognises that education is a dynamic social construct influenced by multiple factors and subject to intersubjective interpretations that enable the transformation of educational reality in specific contexts (Portilla et al., 2014; Sabariego, 2004a). As participant observation was one of the techniques employed during the fieldwork, impartiality in this study was ensured primarily through the adoption of a reflective approach that enabled a deeper understanding of the case under study and the feasibility of the objectives and research instruments.

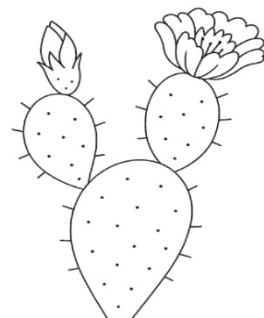


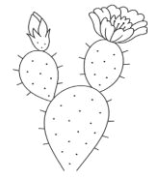
In the same vein, a diverse set of tools for data collection and analysis were included: the category systems from the EPITEC and EPITEC 2 Projects, the Social Sciences Teacher's Specialised Knowledge (SSTSK) model from the MTSK-STKS-SSTSK Project, a systematic observation grid, group interviews, guided and free drawings, brainstorming images, student productions, anecdotal records and audio recordings. This variety of instruments enabled dual triangulation of both instruments and results (Delgado-Algarra, 2014; Lucas, 2018). This approach provided a more realistic, accurate and reliable depiction of the case studied. The characteristics of the present research were further corroborated by other case studies and qualitative investigations in the field of heritage education, such as the PhD dissertations by Gómez-Hurtado (2023), Jiménez-Palacios (2020), López-Cruz (2014), Lucas (2018), and Trabajo (2020).

To ensure maximum rigour and validity, the various data collection instruments were reviewed by nine experts, who assessed each instrument and item based on criteria of appropriateness, importance and clarity. The agreement level of the items was determined by calculating Cohen's Kappa index (Carvente & Hernández, 2019; Cohen, 1960; Fonseca et al., 2007). Subsequently, the instruments aimed at Early Childhood students were piloted with a group of children from a similar socio-economic context as the main participant group. This allowed for the validation of the questions and items and for the estimation of timing and implementation-related issues. The final instruments used during fieldwork resulted from the integration of expert recommendations and adaptations made to reflect the comprehension levels demonstrated by the children in the pilot test. Likewise, the instruments for data analysis, being adapted from previous research, are validated and endorsed by the work of Cuenca (2002), Cuenca et al. (2020), Estepa & Cuenca (2017), Delgado-Algarra (2014), Estepa & Martín-Cáceres (2018), Estepa et al. (2021), Sampedro-Martín (2024) and Trabajo (2020) in the case of the category system developed within the EPITEC and EPITEC 2 Projects, and by the research of García-Viso et al. (2023, 2024) and Fraga-Hernández (2024) in the case of the SSTSK model, developed as part of the MTSK-STKS-SSTSK Project.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN





Capítulo 2. Marco teórico y estado de la cuestión

2.1. Educación patrimonial a partir de la controversia

2.1.1. El patrimonio como instrumento para la formación ecociudadana

2.1.2. Problemas socioambientales relevantes y patrimonios controversiales

2.2. Conocimiento especializado docente para el tratamiento del patrimonio

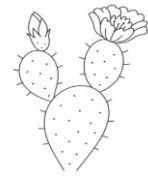
2.2.1. Hacia una conceptualización del conocimiento especializado de Ciencias Sociales

2.2.2. Conocimientos, ideas y percepciones docentes sobre la educación patrimonial

2.3. Educación patrimonial en la etapa de Educación Infantil

2.3.1. Investigaciones y experiencias

2.3.2. Métodos, recursos y estrategias para el tratamiento del patrimonio en Educación Infantil

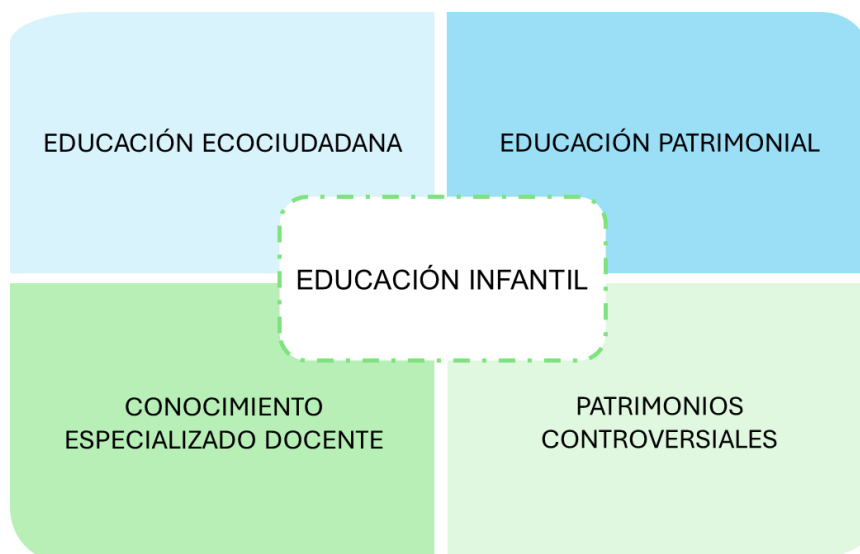


2.1. Educación patrimonial a partir de la controversia

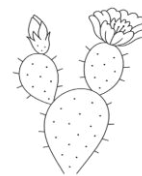
La base conceptual de la presente tesis doctoral deriva de las investigaciones previas enmarcas en el Proyecto EPITEC, cuyos resultados pusieron de manifiesto un catálogo de buenas prácticas a través del cual el patrimonio se configura como un recurso educativo idóneo para el fomento de la inteligencia emocional y territorial y para la formación de una ciudadanía crítica, participativa e inclusiva (Cuenca et al., 2020; Cuenca et al., 2021; Gómez-Hurtado, 2023; Jiménez-Palacios, 2020; Lucas, 2018; Trabajo, 2020). Para contribuir a esta finalidad, Estepa et al. (2021a) proponen integrar en las prácticas de educación patrimonial una triple perspectiva: los problemas socioambientales relevantes, las temáticas controvertidas y el enfoque ecosocial de la educación. Esta nueva línea de acción e investigación da lugar, en el marco del Proyecto EPITEC 2, en el que se inserta el presente trabajo, a los patrimonios controvertidos desde la perspectiva educativa (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a; Sampedro-Martín, 2024), actualizados de la conceptualización inicial de los patrimonios en conflicto propuestos por Estepa y Martín-Cáceres (2018, 2020). La investigación enmarcada en esta tesis doctoral parte de la premisa de que la formación ecociudadana debe comenzar en las etapas educativas iniciales, por lo que integra los patrimonios controvertidos en Educación Infantil como eje estructurante de propuestas cuya finalidad última es el fomento de las primeras formas de pensamiento reflexivo y crítico y de la acción en el entorno cercano (Figura 2).

Figura 2.

Pilares teóricos de la tesis doctoral.



Fuente: elaboración propia.



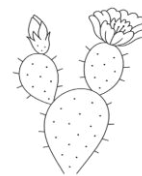
2.1.1. El patrimonio como instrumento para la formación ecociudadana

El patrimonio es el conjunto de elementos que conforman los referentes identitarios de las personas y las comunidades (Cuenca, 2002). Según este autor, el concepto de patrimonio debe entenderse desde una perspectiva sistémica, holística, integradora y compleja, ya que se articula como un único hecho sociocultural, constituido por distintas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental. Dichas manifestaciones, en su conjunto, permiten el conocimiento y la comprensión de las diferentes sociedades pasadas y presentes, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (Cuenca et al., 2011).

Por su parte, Fontal (2013) afirma que el patrimonio es el vínculo que se establece entre las personas y los bienes materiales, inmateriales y/o espirituales cuyo valor es atribuido por tener una relevancia a nivel histórico, social y/o identitario que hace que dichos bienes destaquen frente a otros. Estos vínculos patrimoniales dotan de significación a los elementos del contexto próximo y pueden actuar como un puente entre las personas y su entorno (Fontal y Marín-Cepeda, 2018a; Marín-Cepeda y Fontal, 2020). Por ello, las manifestaciones patrimoniales interpelan a las emociones y sentimientos de las personas, pues están presentes en su vida cotidiana: en la ciudad, en la naturaleza, en las costumbres y tradiciones, en la historia y en las experiencias culturales individuales y colectivas (Soto, 2020).

En esta línea, Díez-Bedmar (2018) expone que los paisajes culturales, el contexto próximo y el patrimonio “nos ayudan a pensarnos” (p. 69), a conocer quiénes somos, cómo es nuestra comunidad, el porqué de nuestras tradiciones y de qué manera nos conformamos como sociedad, pues nuestro entorno y el patrimonio nos construyen como personas y como colectivos, se insertan en nuestras biografías y conforman nuestros recuerdos (Jiménez-Esquinas, 2016). El patrimonio, por tanto, se configura como una pieza clave de la identidad de las comunidades, pues es su historia, sus símbolos y un reflejo de su modo de entender el mundo y de actuar en él (Cuenca, 2014; Santacana y Martínez, 2013).

No obstante, el patrimonio no es exclusivamente un legado heredado del pasado, sino que es un elemento vivo (Falcón et al., 2015), que se va creando en base a las experiencias comunitarias, se va adaptando a las demandas sociales de cada momento, encierra valores y, a veces, contravalores y contiene la historia y la memoria de las personas y los colectivos. El patrimonio puede ser, de esta forma, una herramienta para gestionar el cambio social, en tanto que es un espejo en el cual la sociedad se mira a sí misma para

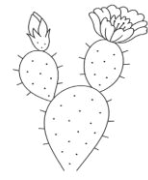


darle sentido al cambio (Samuels, 2019). Por ello, los elementos patrimoniales son recursos con gran potencial en educación, pues se articulan como fuentes básicas para el conocimiento social (Cuenca, 2014) y su análisis crítico contribuye a la formación de una ciudadanía comprometida con la valoración, el respeto y el cuidado del patrimonio (Peinado, 2020), así como con la transformación social en la búsqueda del bien comunitario.

De esta forma, la educación patrimonial se convierte en un marco idóneo para acercar al alumnado el conocimiento de la realidad sociohistórica y natural desde una perspectiva crítica, estudiando los elementos patrimoniales de su entorno al tiempo que se fomentan valores cívicos, éticos y afectivos en relación con su cuidado, reivindicación y defensa (Cuenca et al., 2011). Educar con, desde, hacia y para el patrimonio (Fontal, 2013) requiere repensar las dinámicas educativas hacia un enfoque globalizador, integrador y simbiótico, tal y como se establece en el II Plan Nacional de Educación Patrimonial (Instituto del Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Cultura, 2024). Dicho plan pone el foco en la dimensión relacional del patrimonio, reforzando los vínculos afectivos e identitarios que se establecen con él, así como el sentido de propiedad, el cuidado y la difusión de los elementos patrimoniales. Así, Cuenca y Martín-Cáceres (2014) definen la educación patrimonial como una disciplina responsable de analizar y diseñar propuestas de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico que tengan como fin la construcción de valores identitarios, el fomento del respeto intercultural y del cambio social y la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida.

La formación de una ciudadanía crítica, democrática, participativa y resiliente pasa por el conocimiento y la comprensión de los debates sobre las problemáticas sociales, culturales y ambientales de relevancia actual y que requieren actuaciones ciudadanas urgentes (Estepa, 2003; Lucas, 2021). Tal y como sostienen Vásquez et al. (2024), el estudio de las controversias asociadas a los procesos históricos, sociales, culturales y patrimoniales es una estrategia necesaria para la educación ciudadana.

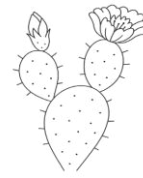
En esta línea, la educación patrimonial, al aunar territorio y emociones (Miedes et al., 2014), posibilita el desarrollo de las competencias territoriales y la reflexión sobre las actividades humanas en relación con el territorio y sobre los retos económicos, sociales, medioambientales y culturales de la globalización en el ámbito local y territorial (Trabajo y Cuenca, 2017, 2022). Es preciso, para contribuir a ello, abordar en el aula los conflictos que se generan en la ciudad por la acción humana sobre el territorio y sobre la naturaleza, de



modo que el alumnado se convierta en protagonista de la protección de su medio, dando lugar a las primeras formas de participación ciudadana y activismo en reivindicación de un entorno habitable y sostenible (Tudela, 2017).

En este sentido, es clave desarrollar prácticas educativas, sustentadas en el debate, el coloquio o diálogo, cuyo fin sea el fomento de la empatía y del pensamiento crítico (Arroyo et al., 2020), y que promuevan que el alumnado tome decisiones y comprenda la necesidad de emprender acciones sociales y comunitarias bajo los principios cívicos que garantizan la democracia, como son la libertad, la igualdad, la dignidad, la cohesión social y la justicia (Lucas y Delgado-Algarra, 2018). Es imprescindible capacitar a las y los estudiantes para la vida en sociedad y para que sean capaces de satisfacer sus necesidades de forma consciente, responsable y sostenible, minimizando su impacto en el medioambiente, maximizando la cooperación social y la articulación comunitaria y reflexionando sobre las implicaciones de la cultura y el patrimonio sobre el medio (Morán et al., 2021). Siguiendo esta idea, Bonilla (2018) expresa la necesidad de desarrollar una educación socioambiental que enseñe respeto y protección por el entorno para no seguir destruyendo los espacios naturales y que forme a personas comprometidas, responsables y críticas con la sostenibilidad del territorio y de las comunidades.

Desde este enfoque, reformular la educación desde una perspectiva ecosocial es hoy un imperativo social, educativo y ambiental, haciendo que docentes y estudiantes se conviertan en protagonistas de una transformación social, política, económica y cultural que permita a las sociedades habitar de forma sostenible el planeta (Assadourian, 2017; Herrero, 2024). Frente a una educación ambiental que mantiene un sesgo andro-antropocéntrico, considerando que las personas pueden dominar la naturaleza y que el territorio es el escenario donde se desarrollan las acciones humanas (Mayer, 1998; Puleo, 2011), la educación ecosocial está enfocada en la consecución del bienestar común mediante un cambio civilizatorio en el que todas las acciones individuales, colectivas e institucionales se basen en los pilares que permiten sostener la vida humana y no-humana, adoptando, en palabras de Estepa (2024:14), una “perspectiva biocéntrica” de la realidad. Desde la perspectiva ecosocial, es clave, “educar desde una doble mirada” (González-Reyes, 2018:12): una que analice el presente y las demandas de la sociedad actual y otra que se proyecte hacia el futuro, proporcionando al alumnado las capacidades que necesitará a lo largo de su vida. Así, teniendo en cuenta la relación inseparable entre los conceptos de patrimonio, identidad y ciudadanía (Lucas y Estepa, 2016), el medio natural,

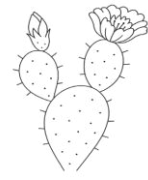


social y cultural es ineludible en el proceso de educación para una ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social y ecológica, así como con la memoria de su pasado, los problemas del presente y la construcción de su futuro (Estepa, 2019b).

Esta interconexión pasado-presente-futuro en la formación ecosocial de la ciudadanía tiene como fin proporcionar al alumnado una serie de habilidades que le permitan desenvolverse en su contexto de forma coherente, consciente, sostenible y glocal – término acuñado por Robertson (1992) y que describe la acción local sustentada en el pensamiento global (Delgado-Algarra, 2015; Flores-Mérida, 2015; Gil-Pérez et al., 2004)–. Por ello, las prácticas educativas desde un enfoque ecosocial deben partir de temáticas socioambientales que, además de propiciar la reflexión y el pensamiento crítico, formen parte de la experiencia vital del alumnado y movilicen emociones. En este sentido, la educación patrimonial, a través del contacto directo con los elementos patrimoniales (Cuenca et al., 2011), es el marco de actuación idóneo, pues entre los valores educativos del patrimonio se encuentra su poder identitario y su capacidad para evocar emociones y valores, como la solidaridad, la comprensión, el compromiso, la alegría, la motivación, el cuidado, el afecto, el acompañamiento, la creatividad, la empatía, etc. (Estepa et al., 2021b). Asimismo, utilizar el patrimonio como recurso educativo, además de motivar al estudiantado, es idóneo para la promoción de un aprendizaje significativo y funcional o, en palabras de Assadourian (2017), profundo, pues la contribución a la comunidad que conlleva el conocimiento, la valoración, la difusión y la defensa del patrimonio dota a los aprendizajes de utilidad para la transformación socioambiental del contexto próximo.

La sostenibilidad y solidaridad que forman parte de los valores que se promueven desde la educación ecosocial van, además, en la línea de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas. Los ODS se plantean como una herramienta para garantizar un presente y un futuro sostenible, haciendo frente a los grandes desafíos globales socioecológicos de nuestro tiempo para lograr que la humanidad opere dentro del espacio seguro y justo (Miedes, 2022).

Aunque el concepto de desarrollo sostenible es en sí mismo un oxímoron que se ha fundamentado en paradigmas y conductas irreflexivas y en comportamientos basados en el individualismo (Rivera-Hernández et al., 2017), los ODS están incluidos en la hoja de ruta de la normativa vigente en materia de educación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Actualmente es más apropiado encaminar las propuestas educativas hacia una

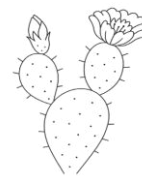


sustentabilidad o a formas de decrecimiento que lleven a repensar los modos de producción y consumo, poniendo el “ser” y el bien y el bienestar común por encima de la posesión y buscando la patrimonialización del territorio (Bermejo et al., 2010; Bustos, 2004; Gómez-Contreras, 2014; Taibo, 2017). No obstante, las metas que se vinculan a los Objetivos de Desarrollo Sostenible pueden servir como un marco de acción y como justificación para la implementación de una educación ecosocial que llegue a toda la ciudadanía y que permita mejorar el acceso a la formación, reducir las desigualdades, fomentar la igualdad de género y promover un consumo responsable (Rodrigo-Cano et al., 2019).

En esta línea, el patrimonio se constituye como un recurso educativo cuyo análisis desde los principios de la educación ecosocial conduce a la creación de nuevos relatos que cuestionen el canon andro-antropocéntrico presente en las dinámicas sociales y culturales y que pongan la vida humana y no-humana en el centro de todas las actuaciones individuales y colectivas (Lucas, 2023). Así, el enfoque ecosocial aplicado a la educación patrimonial conduce a la formación de una ecociudadanía crítica, creativa, comprometida y participativa (Pabón-Figueras y Pino, 2019; Sauvé, 2013). Este modelo de ecociudadanía implica un amplio conocimiento del territorio como la base donde se construye la vida y el epicentro del desarrollo social, cultural y natural (Trabajo, 2020) y la consciencia de la necesidad de salvaguardar el patrimonio para el equilibrio socioecológico y el mantenimiento de la identidad de los pueblos.

2.1.2. Problemas socioambientales relevantes y patrimonios controversiales

Para contribuir a la capacidad reflexiva, argumentativa y crítica del alumnado, como características inherentes de una ecociudadanía activa y democrática, son muchas las teorías e investigaciones que constatan los aportes de la introducción de elementos controvertidos, problemas y debates sociales. Así, en la literatura científica relativa a la educación patrimonial, científica, histórica o ciudadana se pueden encontrar numerosas referencias al tratamiento educativo de las denominadas cuestiones socialmente vivas (Tutiaux-Guillon, 2011), de temáticas controvertidas (Kerr y Huddleston, 2016), de dilemas y problemas sociocientíficos (Zeidler et al., 2002; España y Prieto, 2010) y de problemas sociales relevantes (Ortega y Pagès, 2017; Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, 2019), entre otras nomenclaturas. En el caso de los planteamientos teóricos del Proyecto EPITEC 2 –y de la presente tesis doctoral–, se introduce la dimensión ambiental y ecológica con la

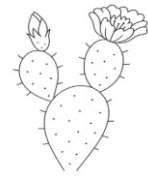


finalidad de fomentar la agencia del alumnado hacia una transformación socioecológica (Miedes y Martín-Cáceres, 2021) desde una perspectiva biocéntrica (Estepa, 2024), dando lugar, de esta forma, a los problemas socioambientales relevantes (Cuenca et al., 2020; Estepa, 2019a; Estepa et al., 2021a; Martín-Cáceres et al., 2022; Sampedro-Martín, 2024). En esta línea, el Consejo de Europa (2015) recomienda el tratamiento de temáticas controversiales para promover en el alumnado un compromiso democrático que conduzca a la transformación de las sociedades y de los territorios (Estepa et al., 2021a), enraizándose con los principios de la Convención de Faro de 2005¹, a través de los cuales se expone que el patrimonio se articula como un motor fundamental para la participación social y comunitaria (Pla y Poznan, 2021), mediante la conformación de comunidades patrimoniales. De esta forma, la incorporación del estudio de los problemas socioambientales relevantes al análisis del patrimonio conduce a la conceptualización de los patrimonios controversiales (Estepa y Martín-Cáceres, 2018, 2020; Estepa et al., 2021a, 2023; Martín-Cáceres et al., 2021, 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a, 2023b; Sampedro-Martín, 2024).

Los patrimonios controversiales se definen como elementos patrimoniales seleccionados didácticamente por generar controversias, conflictos, dilemas o debates de carácter ideológico, político, económico, social, cultural o medioambiental o por reflejar y perpetuar algún tipo de violencia, discriminación o dominación de unos grupos sobre otros (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a; Sampedro-Martín, 2024). Estos elementos permiten aproximar al alumnado al conocimiento de las dinámicas sociales de su entorno, fomentando cierta consciencia de la relación pasado-presente-futuro, para comprenderlas, valorarlas y reflexionar sobre ellas desde una visión crítica (Estepa, 2019b; Estepa y Martín-Cáceres, 2018; Palomero y Bernal-Bravo, 2022).

Asimismo, con el tratamiento educativo de las controversias patrimoniales se pretende proporcionar herramientas al alumnado para que analice de forma reflexiva y crítica la historia hegemónica, la jerarquización de las relaciones, la dominación humana sobre los cuerpos y territorios y la discriminación, marginación u opresión de determinados grupos sociales, siendo capaz de emprender acciones individuales y colectivas para la construcción de una sociedad más justa, pacífica, igualitaria y sostenible (Sampedro-Martín, 2023a).

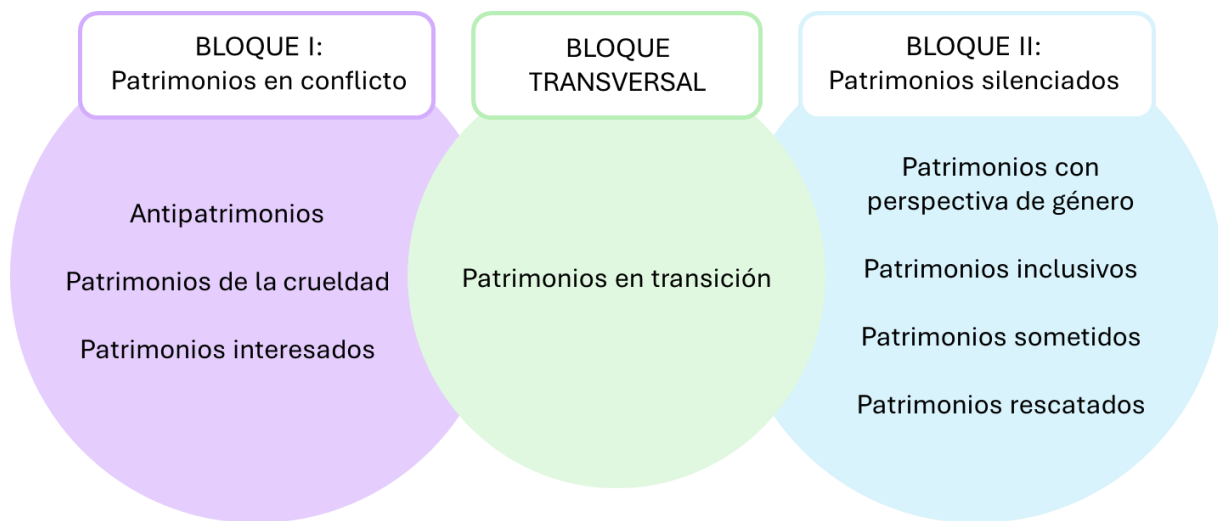
¹ <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention>



Partiendo de la primera conceptualización de los inicialmente denominados patrimonios en conflicto (Estepa y Martín-Cáceres, 2018), a través de las distintas investigaciones enmarcadas en el Proyecto EPITEC 2, se ha ido evolucionando hacia la actual clasificación de perspectivas desde las cuales se pueden analizar los elementos patrimoniales, las cuales se agrupan en tres bloques diferenciados (Figura 3) (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín, 2023a).

Figura 3.

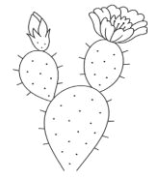
Clasificación de perspectivas de análisis de los patrimonios controversiales.



Fuente: elaboración propia a partir de los trabajos de Arroyo et al., 2022; Estepa y Martín-Cáceres, 2018; Estepa et al., 2021a; Sampedro-Martín, 2023a.

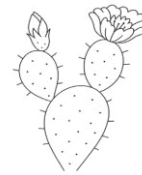
En lo que respecta al primer bloque, este agrupa a los llamados patrimonios en conflicto, y está compuesto por elementos patrimoniales que generan en sí mismos algún tipo de controversia o debate y que implican un posicionamiento cultural, social, político, económico, ideológico o medioambiental (Estepa, 2019b) o bajo los que subyacen problemas éticos o hechos históricos cuyo análisis debe abordarse desde la Declaración de los Derechos Humanos (Martín-Cáceres, et al., 2021). En este bloque se incluyen los siguientes elementos:

- *Los antipatrimonios.* Se denominan antipatrimonios aquellos elementos patrimoniales que representan contravalores asociados a las atrocidades cometidas por el ser humano, como las guerras, las persecuciones, la esclavitud y las represiones sucedidas en cualquier momento de la historia. Ejemplos concretos de antipatrimonio en el marco internacional son los campos de concentración y de exterminio nazi, como Auschwitz, Mauthausen y Dachau



(Sabido-Codina y Tarragona, 2020), el Hiroshima Peace Memorial Museum en Japón (Delgado-Algarra y Nakamura, 2017), el Museo del Terror de Budapest en Hungría (Estepa, 2024) o el Museo-Casa de la Memoria de Medellín en Colombia (Estepa y Delgado-Algarra, 2021). En el contexto nacional, es preciso destacar como antipatrimonios los edificios y lugares asociados a la Guerra Civil española y a la dictadura franquista (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017; Feliu y Hernández-Cardona, 2020), como los Muros de Fusilamiento del Parque Moret, en Huelva, catalogados como Lugar de Memoria Histórica de Andalucía (Decreto 264/2011 de la Junta de Andalucía), o el Valle de los Caídos (Estepa, 2019b). A través de estos espacios se destacan las consecuencias negativas de las guerras, incidiendo en la defensa de la tolerancia y de la paz (Estepa y Martín-Cáceres, 2024). Así, el uso educativo de los antipatrimonios tiene como fin el establecimiento de vínculos emocionales del alumnado con las víctimas de dichas atrocidades, promoviendo una historia con memoria que conduzca a la formación de una ciudadanía no violenta, crítica y democrática (Estepa y Martín-Cáceres, 2018).

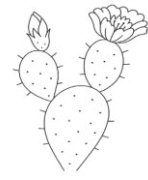
- *Los patrimonios de la crueldad.* Son patrimonios de la crueldad aquellas costumbres o tradiciones que se sustentan en el ejercicio de distintas formas de violencia sobre personas o animales no humanos. El ejemplo por excelencia en el ámbito español de patrimonio de la crueldad es la tauromaquia, cuya celebración supone una contradicción entre la legislación que aboga por la protección de los animales y aquella que blinda el toreo como patrimonio nacional (Estepa et al., 2021a; Martín-Cáceres et al., 2021). Teniendo en cuenta que la actual normativa en materia de educación insta a que se promueva la empatía y cuidado hacia los animales (Ley Orgánica 3/2020), la existencia de festividades en las que estos son maltratados como forma de entretenimiento plantea la necesidad de rechazar la mentalidad antropocéntrica que caracteriza a nuestras sociedades (Lucas et al., 2023a) y evolucionar hacia un nuevo paradigma social y cultural biocéntrico (Estepa, 2024) y sensocentrista (Díaz-Abad, 2019). Por otro lado, la crueldad hacia las personas se hace patente en celebraciones de Semana Santa en las que hay participantes que son agredidos de forma física con instrumentos como látigos, como sucede en algunos países de América y de Asia o se reflejan en espacios como el Monumento a los Esclavos de Stonetown en Zanzíbar, Tanzania (Sampedro-Martín et al., 2023a). El tratamiento educativo de estos elementos tiene como finalidad promover la sensibilización del alumnado sobre problemáticas



como el racismo, el clasismo o la xenofobia, así como su reflexión en relación con aquellas prácticas del pasado y del presente que atentan contra la dignidad humana y que suponen una violación de los Derechos Humanos (Sampedro-Martín, 2024).

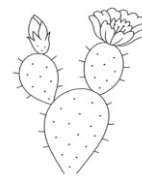
- *Los patrimonios interesados.* Estos son elementos patrimoniales cuya gestión y conservación generan conflictos entre la lógica política, ideológica, cultural, económica, ecológica, religiosa y/o social. Un ejemplo de patrimonio interesado podrían ser el valenciano barrio de Cabanyal, amenazado por un plan de destrucción y posterior reconstrucción, paralizado en 2021, que fue considerado un expolio del patrimonio (Estepa y Martín-Cáceres, 2018). Se encuentra otro ejemplo en el Paraje Natural Marismas del Odiel, declarado Reserva de la Biosfera de la UNESCO en 1983, Zona de Especial Protección para las Aves (ZEPA), Lugar de Importancia Comunitario (LIC) y Zona Húmeda de Importancia Internacional (Convenio Ramsar) y dañado visual y ecológicamente desde los años 70 del siglo XX con la construcción del polo químico onubense (Jiménez-Palacios et al., 2025). Por su parte, el río Tinto y su entorno en la provincia de Huelva, cuya gestión actual genera debates en torno a su conservación o su restauración podría considerarse otro ejemplo de patrimonio interesado (Campina-López et al., 2025). En relación con otras tipologías patrimoniales, la Semana Santa andaluza es otro ejemplo a analizar desde la perspectiva de los patrimonios interesados, por suponer un debate en el plano de los intereses ideológicos, económicos, religiosos y culturales (Mancha-Castro, 2024). En el marco de la presente tesis doctoral se estudian en profundidad los cabezos de Huelva, un ejemplo de patrimonios interesados cuya descripción pormenorizada se incluye en apartados posteriores. Los conflictos de intereses que subyacen a la gestión de estos elementos patrimoniales deben abordarse estudiando los aspectos históricos, sociales, culturales y medioambientales implicados desde una perspectiva ecosocial, promoviendo, de esta forma, la formación de una ecociudadanía que conoce, valora, cuida y protege su patrimonio desde la crítica, la empatía y la reflexión (Estepa y Martín-Cáceres, 2020).

El segundo bloque dentro de la clasificación de los patrimonios controversiales se corresponde con los patrimonios silenciados, a través de los cuales se pueden analizar elementos patrimoniales cuyo nexo común es el sometimiento, la invisibilización, el silencio y el olvido, pues reflejan o perpetúan la dominación hegemónica de unos grupos

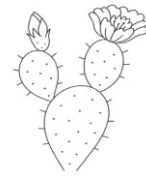


sociales sobre otros (Estepa y Martín-Cáceres, 2020; Sampedro-Martín, 2023a). En este bloque, aparecen las siguientes perspectivas:

- *Patrimonios con perspectiva de género.* Este enfoque, que ha evolucionado desde su denominación inicial como patrimonio en femenino (Estepa y Martín-Cáceres, 2018), pasando por su segunda nomenclatura como patrimonio feminista (Arroyo et al., 2022), busca una relectura crítica del patrimonio, revisando los criterios a través de los cuales se jerarquizan los artefactos y manifestaciones culturales, haciendo visibles o invisibles los elementos patrimoniales en función del sexo de quien los crea y difunde. El trabajo con el patrimonio desde esta perspectiva implica un análisis de la propia cultura y de las problemáticas ligadas a las dinámicas sociales que presentan una gran asimetría entre hombres y mujeres (Lagarde, 1996:53), para entender “cómo la sociedad patriarcal ha perpetuado una desigualdad social a lo largo de la historia que hace ver lo femenino y los roles que se le asocian, como valores secundarios e infravalorados” (Lucas y Delgado-Algarra, 2019:12). Desde este enfoque se pretende reflexionar sobre la invisibilización de las obras, trabajos y actividades que han desarrollado las mujeres a lo largo de la historia, conformando una genealogía de mujeres creadoras y activas en la construcción y mantenimiento de las comunidades, contribuyendo a dar a conocer a referentes históricos múltiples que superen la visión androcéntrica del conocimiento y construyendo una identidad colectiva sin sesgos de género, raza, clase, religión, etc. (García-Luque et al., 2023; Lucas et al., 2023b). Por otro lado, la incorporación de la perspectiva de género a la educación patrimonial permite reflexionar sobre aquellos elementos patrimoniales que reflejan y reproducen patrones sexistas, estereotipos y roles de género, como pueden ser las tradiciones y festividades en las que las mujeres están relegadas a un segundo plano o las obras de arte y monumentos en la que la representación hipersexualizada, idealizada o desfigurada de los modelos deshumaniza a mujeres y niñas (Sampedro-Martín et al., 2023a), como es el caso de “Las señoritas de Avignon” de Pablo Ruíz Picasso. En este sentido, tal y como sostienen Lucas y Delgado-Algarra (2019), el trabajo en torno a los patrimonios con perspectiva de género permite que el alumnado detecte los relatos dominantes que promueven el desequilibrio social y las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, con el fin de que actúe en pro de la igualdad y la equidad.



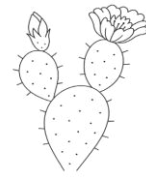
- *Patrimonios inclusivos.* Este enfoque, el cual guarda características similares con el anterior, se aplica para analizar la forma en la que el patrimonio es, por una parte, accesible a la diversidad de capacidades, necesidades y habilidades humanas y, por otra, para evaluar la representación de la diversidad de personas y colectivos en las manifestaciones patrimoniales. En este sentido, se pretende mejorar la accesibilidad a los elementos patrimoniales y a los recursos utilizados para su enseñanza y aprendizaje, buscando una educación patrimonial que actúe como herramienta para la inclusión (Gómez-Hurtado et al., 2023; Martínez-Gil et al., 2022), aprovechando el potencial identitario y evocador de emociones del patrimonio (Gómez-Hurtado, 2023). Además, desde esta perspectiva, se pretende aumentar la visibilidad de la pluralidad social y cultural reflejada en las manifestaciones patrimoniales, utilizando efemérides como el Día del Orgullo LGBT, como patrimonio inmaterial de la comunidad LGTBIQ+ (Fernández-Paradas, 2017), para rechazar la homofobia o transfobia y promover la empatía hacia colectivos que han sufrido históricamente y sufren discriminación y represión (Sampedro et al., 2023a). En esta línea, la Antigua Prisión de Huelva también puede abordarse desde la perspectiva de la inclusión, pues, como lugar de castigo y represión de homosexuales durante la dictadura franquista (Martínez y Zurbano, 2012), puede utilizarse actualmente como símbolo de rechazo a la violencia contra el colectivo LGTBI+.
- *Patrimonios sometidos y patrimonios rescatados.* En esta categoría se encuentra el resultado material e inmaterial de la subyugación de determinados pueblos por otros con mayor poder político y económico, aunque en dos posibles momentos de conservación y reivindicación. Por una parte, en los patrimonios sometidos se hace tangible la dominación o conquista de comunidades autóctonas, cuyas tradiciones y señas de identidad son desplazadas y sustituidas por las de la cultura que ocupa el territorio, con su máximo exponente en los emblemas a los conquistadores europeos del continente americano (Carvalho y Semedo, 2023; Sampedro-Martín et al., 2023a). Un ejemplo de patrimonio sometido en la provincia de Huelva es la localidad de Minas de Riotinto, cuyo patrimonio, con una amplia presencia de elementos propios de la cultura británica, es producto de una semicolonización inglesa en los siglos XIX y XX con la llegada de la compañía de explotación minera Río Tinto Company Limited (Campina-López et al., 2025; Rodríguez-Marín, 2007). Por su parte, los patrimonios rescatados son aquellos que, tras haber sido



sometidos por culturas dominantes, se están recuperando y transmitiendo a las nuevas generaciones, rompiendo con la hegemonía del fuerte sobre el débil (Sampedro-Martín et al., 2023a). Desde esta visión, existen cada vez más comunidades en Latinoamérica que están poniendo en valor la tradición cultural y el legado de los pueblos autóctonos, como es el caso del Centro Comunitario Uj-Ja' Sijjo'ob de Canicab, en Yucatán, México, cuya función es conservar y difundir los símbolos y costumbres de la cultura maya (Luna et al., 2023). En esta línea, y como ejemplo material de transición de un patrimonio sometido a uno en vías de ser rescatado, se encuentran las ciudades latinoamericanas en las que se están derribando los monumentos a Cristóbal Colón en un intento de desmitificar y suprimir las imágenes vinculadas al colonialismo (Sampedro-Martín, 2024).

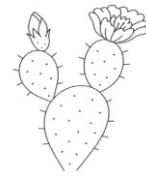
El último bloque de esta clasificación, denominado bloque transversal, incluye los llamados *patrimonios en transición*. Se consideran patrimonios en transición aquellos elementos patrimoniales olvidados o abandonados en algún momento pretérito y que en el presente se encuentran inmersos en un proceso de patrimonialización para adaptar sus características a las demandas sociales actuales. Las modificaciones aplicadas a estos elementos del patrimonio pueden atender a una patrimonialización directa, cuya finalidad es conservar, proteger y poner en valor el patrimonio como un fin en sí mismo, o a una patrimonialización inversa, en la que los elementos patrimoniales, como edificios históricos y monumentales, se acondicionan para darles nuevos usos desde un punto de vista empresarial y mercantil (Sampedro-Martín et al., 2023a; Sampedro-Martín, 2024). Ejemplo de patrimonialización directa sería el acondicionamiento de edificios históricos en centros de interpretación del patrimonio, como la creación del Museo del Arte Ecuéstre en un palacio jerezano del siglo XIX, en Cádiz (Arcila y López, 2015) o la conformación del Centro Portugués de Fotografía en el antiguo Tribunal de Justicia y la Prisión de Apelación de Oporto, en Portugal. En cuanto a procesos de patrimonialización inversa se encuentran los elementos patrimoniales transformados con fines hoteleros, como es el caso del Convento de Aracena, convertido en hotel y spa, un reclamo turístico de la zona, alojado en un espacio que previamente estaba abandonado y en el olvido (Sampedro-Martín et al., 2023a).

A pesar de que la clasificación mostrada parezca estructurarse de forma que cada una de las perspectivas controversiales es independiente del resto, el análisis de las controversias asociadas al patrimonio puede combinar enfoques, promoviendo una visión más sistémica



de la cultura y la sociedad y explicitando la interrelación entre las diferentes problemáticas locales y globales que subyacen a la creación, gestión y comunicación del patrimonio. Así, la tauromaquia es una manifestación cultural susceptible de estudiarse desde una doble visión: por un lado, es un ejemplo de patrimonios de la crueldad, por el trato violento que reciben los toros como forma de entretenimiento para el público espectador, y, por otro, su prohibición, eliminación o mantenimiento y salvaguardia están sujetas a un conflicto ideológico, político y económico en relación con su repercusión en la creación y mantenimiento de puestos de trabajo, lo que la convierte, además, en un patrimonio interesado. Otro ejemplo también mencionado anteriormente es la Antigua Prisión de Huelva, Lugar de la Memoria Histórica de Andalucía, que podría considerarse tanto antipatrimonio, por ser un símbolo de represión franquista, como utilizarse como patrimonio inclusivo, reivindicando los derechos del colectivo LGTBIQ+ y promoviendo, a partir del estudio de la historia, el rechazo a la violencia y a la discriminación. A nivel global, la mutilación genital femenina como tradición cultural de muchas comunidades provenientes de Asia o África se puede abordar, por un lado, desde la perspectiva de género, analizando el tratamiento de los cuerpos y la sexualidad de las mujeres en distintas zonas del mundo, y, por otro, como un patrimonio de la crueldad que infringe dolor y sufrimiento a mujeres y niñas como forma de identidad de algunas culturas.

Por otro lado, al igual que las sociedades, las culturas y los territorios, el patrimonio y las controversias asociadas a él no permanecen inalterables a lo largo del tiempo, pues las manifestaciones patrimoniales pueden adaptarse a las características de la sociedad del presente o pueden generar nuevos debates y conflictos de valores desde ópticas más actuales (Arroyo et al., 2022). Por ello, el uso didáctico de los patrimonios controversiales potencia, tal y como sostienen Estepa y Martín-Cáceres (2018), el pensamiento “relativista y poliperspectivista” (p. 78), pues su análisis debe considerar las diversas visiones, puntos de vista y argumentos que se utilizan para debatir sobre ellos, lo cual promueve el pensamiento reflexivo y crítico. Para ello, es imprescindible que docentes y estudiantes se comprometan con su patrimonio y su comunidad, participando activamente en las prácticas educativas y en su entorno, por lo que, según Pagès (2019), el tratamiento educativo de las controversias –asociadas al patrimonio en el caso concreto de la presente investigación– es una estrategia eficaz y valiosa para la educación (eco)ciudadana.



2.2. Conocimiento especializado docente para el tratamiento del patrimonio

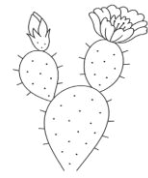
Para que las prácticas de educación patrimonial contribuyan a la formación ecociudadana desde la etapa de Educación Infantil, es preciso no solo escoger temáticas y saberes adecuados, sino también planificar secuencias didácticas que promuevan la reflexión y participación de los niños y las niñas. Las y los docentes son, en esta línea, responsables de proporcionar situaciones de enseñanza y aprendizaje apropiadas para la edad del alumnado en torno a la cultura, las nociones temporales y espaciales, las comunidades y los ideales y prácticas de una ciudadanía participativa (Pagès, 2011).

El profesorado, como agente educativo principal en el cambio socioeducativo (García-Pérez et al., 2010), debe propiciar, según Giroux (1990), las condiciones educativas que permitan al alumnado adquirir conocimientos teóricos y prácticos para el ejercicio de la ciudadanía. Así, el diseño y la implementación de experiencias de educación patrimonial que promuevan la acción crítica en el entorno requiere que el profesorado posea y movilice un conocimiento profundo sobre el patrimonio y sobre su enseñanza y aprendizaje, así como un posicionamiento crítico y un compromiso con la formación democrática (Callarisa et al., 2021).

2.2.1. Hacia una conceptualización del conocimiento especializado de Ciencias Sociales

El papel del profesorado es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje; de ahí que el conocimiento, la labor y formación docente lleve siendo una preocupación y una línea de investigación prioritaria en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales desde hace décadas. Estepa (2000) define el conocimiento como los constructos personales que funcionan a modo de lentes cognitivas a través de las cuales se percibe y se representa mentalmente el mundo. Porlán et al. (1996), por su parte, denominan a estos constructos sistemas de conocimiento y exponen que son sistemas de ideas en constante cambio y evolución, mostrando una imagen relativista del conocimiento que tiene grandes repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que configuran el saber o conocimiento profesional del profesorado y los contenidos y métodos que escoge para la enseñanza (Estepa, 2000).

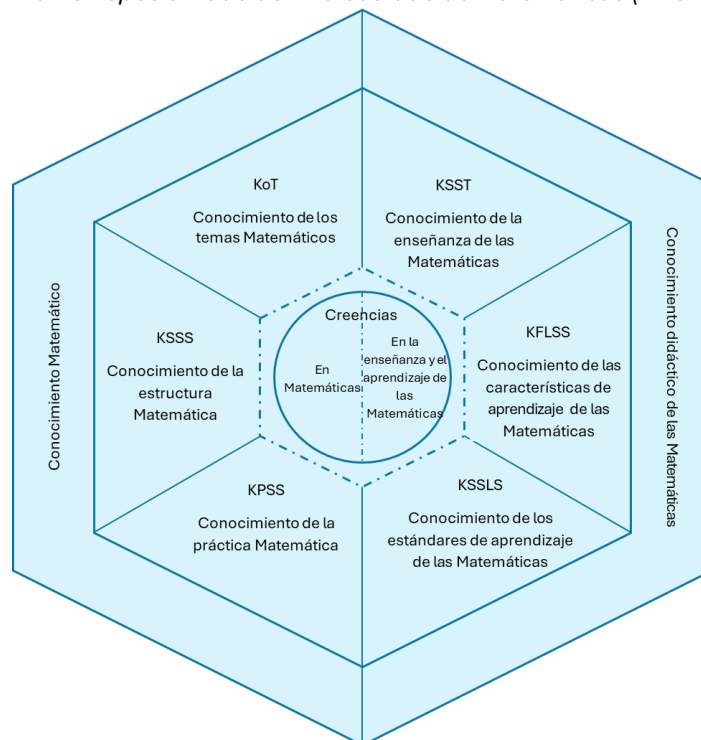
Según Shulman (1986, 1987), el profesorado despliega en el diseño e implementación de sus prácticas educativas tres tipos de conocimiento directamente relacionados con la materia que se enseña: conocimiento del contenido que se imparte, conocimiento



pedagógico del contenido específico a abordar y conocimiento curricular. Este autor, además, considera el conocimiento pedagógico general, que dota al profesorado de estrategias e instrumentos educativos genéricos, así como otros elementos de conocimiento no específicos de la materia a enseñar. Porlán et al. (1996) indican que dicho conocimiento se conforma a partir del conocimiento científico que posee el o la docente, sus creencias y posicionamiento ideológico, sus experiencias cotidianas y las interacciones entre estas tres dimensiones epistemológicas.

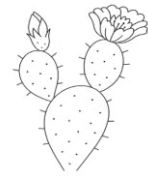
Figura 4.

Modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Matemáticas (MTSK).



Fuente: Carrillo et al. (2018); Sosa et al. (2016).

Así, tomando como referente los trabajos de Shulman (1986, 1987), existen numerosos estudios que exploran el conocimiento docente a partir de las especificidades de las diferentes disciplinas. En el caso del área de Didáctica de la Matemática, Carrillo et al. (2014, 2018) conceptualizan y desarrollan un instrumento teórico y metodológico, el modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Matemáticas –en inglés, *Mathematics Teacher’s Specialised Knowledge (MTSK)*– (Figura 4), en el que se distingue entre el conocimiento matemático, el conocimiento didáctico del contenido matemático a enseñar y las concepciones o creencias que permean e influyen en cómo el profesorado comprende y aborda educativamente la disciplina. Con el mismo enfoque, en el área de

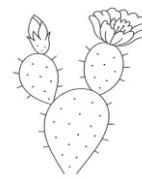


Didáctica de las Ciencias Experimentales, existe, por una parte, una adaptación del MTSK al conocimiento de docentes de biología (BTSK) (Luís, 2021) y, por otra, el modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias (Experimentales y Matemáticas) (García-Viso et al., 2024), que, se basa, además de en el modelo MTSK y su adaptación a la biología, el BTSK, en los trabajos de Magnusson et al. (1999) y de Park y Oliver (2008).

En el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, a pesar de no haber un modelo de conocimiento docente que sirva como referente teórico y metodológico para su análisis, existen estudios que indagan sobre los saberes del profesorado, especialmente el conocimiento didáctico del contenido de docentes de historia (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005; Tuithof et al., 2019). También se encuentra cierta variedad de trabajos que estudian qué herramientas debe garantizar la formación inicial docente que conduzcan a enseñar de manera eficaz contenidos propios de las Ciencias Sociales.

En esta línea, Cuenca et al. (2000) exponen que el profesorado de Ciencias Sociales debe conocer, en primera instancia, la estructura conceptual básica de la disciplina a impartir, así como los procedimientos y técnicas de análisis que se siguen para obtener y manejar la información en las materias propias de las Ciencias Sociales. Por su parte, Oller (2011) afirma que el o la docente debe tener un conocimiento profundo de los contenidos propios de las Ciencias Sociales para poder seleccionar y secuenciar lo que pretende enseñar. Además de ello, es necesario que el profesorado reflexione sobre su propio conocimiento y sobre la naturaleza de las Ciencias Sociales (Hernández y Pagès, 2016). En el marco de la educación patrimonial, es preciso que el profesorado conciba el patrimonio desde una perspectiva holística y simbólico-identitaria (Estepa y Cuenca, 2006), de modo que no se transmita a su alumnado una visión reduccionista de los elementos patrimoniales. Asimismo, el conocimiento docente de los hechos históricos y los elementos patrimoniales del contexto cercano permite dotar de significatividad a los diseños didácticos (Morón et al., 2023).

En esta línea, los saberes docentes asociados al contenido incluyen el conocimiento del conjunto de formas en las que se construyen las disciplinas de referencia. Así, tal y como exponen Ponsoda-López de Atalaya et al. (2023), el conocimiento del estudio de fuentes primarias y del método arqueológico como forma de construir e interpretar la historia es una de las competencias de pensamiento histórico propuestas por Santisteban et al. (2010) que el profesorado debe adquirir. Este conocimiento se correspondería con el subdominio del conocimiento de la práctica en el modelo MTSK (Carrillo et al., 2014, 2028),

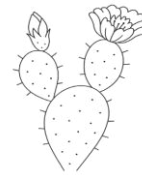


entendido como las nociones sobre cómo se genera el conocimiento matemático o cómo se construye la disciplina –las Ciencias Sociales en el caso de la presente tesis doctoral–.

Por otro lado, el profesorado moviliza en el diseño y desarrollo de sus prácticas educativas su conocimiento de las ideas y temáticas que interrelacionan los contenidos, fenómenos y hechos de la disciplina de referencia, así como de la integración y relación con otros temas que pueden tener cualidades comunes o influir desde distintas perspectivas en el fenómeno (Carrillo et al., 2018; García-Viso et al., 2023). Por su parte, Luís (2021), siguiendo a Duncan et al. (2009) y Mitchell et al. (2016), denomina *big ideas* a dichas ideas que estructuran la materia. En el caso de las Ciencias Sociales, Cuenca et al. (2000) indican que, por ejemplo, el tiempo es, en este sentido, uno de los núcleos conceptuales que organizan la historia y un elemento estructurante de las Ciencias Sociales, por tanto, básico para la comprensión y la enseñanza de los procesos sociales, culturales y territoriales.

No obstante, tal y como señala Armento (2000), el conocimiento del contenido es necesario, pero no suficiente para una enseñanza eficaz. Es preciso, por tanto, desarrollar un conocimiento didáctico específico de los contenidos a impartir en el desempeño de la labor docente (Cuenca et al., 2000). El conocimiento didáctico del contenido de Ciencias Sociales es, según Pagès (2002), el resultado de la cohesión e integración de los conocimientos socioantropológicos, epistemológicos y psicopedagógicos de las Ciencias Sociales, la geografía, la historia, la política, etc., en un corpus teórico propio y diferente, construyendo modelos coherentes para que el profesorado pueda intervenir en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de manera razonada y reflexiva. Por ello, según este autor, el conocimiento didáctico del contenido de Ciencias Sociales es un conocimiento específico que procede del análisis, la reflexión y la investigación en torno a la organización y el desarrollo de las prácticas educativas escolares (p. 261). En esta línea, es importante, en el marco del conocimiento didáctico de las Ciencias Sociales, el análisis de los saberes que el profesorado decide transmitir y la justificación de su elección, de las estrategias de enseñanza y materiales didácticos que utiliza, de los problemas de aprendizaje que es capaz de detectar en su alumnado y de las técnicas e instrumentos de evaluación de los que se sirve (Pagès, 1994).

En este sentido, el profesorado aplica, por un lado, sus conocimientos acerca de cómo se deben enseñar los contenidos concretos del área de conocimiento. Estos conocimientos permiten escoger un enfoque educativo y los métodos didácticos apropiados para abordar

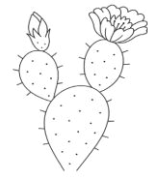


los temas concretos del área, así como las estrategias, actividades y recursos con potencial para propiciar la comprensión de los conceptos, procedimientos y valores asociados a las disciplinas propias de las Ciencias Sociales. Así, a la hora de planificar los procesos educativos, el profesorado despliega sus fundamentos teóricos y epistemológicos en cuanto a la enseñanza de la materia, de los cuales depende la adopción de un modelo didáctico tradicional o innovador. Estas teorías de enseñanza determinan, tal y como muestra Jiménez-Becerra (2022), que se propicien en el aula dinámicas expositivas o inductivas o, por el contrario, métodos y técnicas interactivas y de participación abierta en las prácticas de Ciencias Sociales. Según Callarisa y Sabido-Codina (2023), la utilización del método de aprendizaje basado en proyectos para el tratamiento interdisciplinar del patrimonio se constituye como una teoría de enseñanza docente, generada a partir de la formación didáctica general recibida y de la experiencia propia en el área, que va en la línea de la formación de una ciudadanía autónoma y crítica y que influye en la elección de estrategias, actividades concretas y recursos que conduzcan a dicho fin.

Siguiendo esta idea, un conocimiento amplio sobre actividades y estrategias apropiadas para la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales propicia que se priorice el uso de estrategias cooperativas, interactivas, dialógicas y participativas (Nind, 2020; Quinquer, 2004). Para ello, el profesorado debe saber que la introducción de las temáticas a partir de dilemas sociales formulados como preguntas (Giroux, 1990) promueve, como afirma Castañeda-Meneses (2019), que se generen diálogos e intercambios entre el estudiantado a partir de los cuales se pueden abordar cuestiones relacionadas con la identidad cultural y desarrollar competencias sociales.

En cuanto a los recursos, conocer la potencialidad didáctica de determinados materiales y seleccionarlos y adaptarlos en las prácticas de aula facilita la comprensión y transformación de los conceptos trabajados por parte del alumnado. En el ámbito de las Ciencias Sociales, destacan los conocimientos docentes que conducen a la utilización de fuentes objetuales para el desarrollo de las competencias históricas del alumnado (Arias et al., 2016), así como el uso de los patrimonios controversiales del ámbito local como un recurso educativo para abordar problemáticas globales actuales e históricas (Callarisa y Sabido-Codina, 2023; Piubel, 2024).

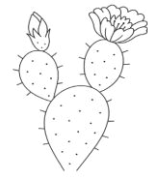
Por otro lado, el profesorado debe tener en cuenta cómo aprende su alumnado, cuáles son sus ideas iniciales y las interacciones que establece con los contenidos específicos de la



materia, así como las emociones que evocan la disciplina y las temáticas vinculadas a ella. Carrillo et al. (2018) denominan a estos saberes conocimiento de las características de aprendizaje. Estos conocimientos, que emanan de la formación y de la experiencia docente, permiten, por ejemplo, identificar y dar respuesta a los conocimientos previos y errores conceptuales del estudiantado sobre la historia (Monte-Sano y Budano, 2013), prever el nivel de comprensión de las nociones espaciales y temporales del estudiantado en función de su curso educativo y su edad (Arias y Egea, 2022), o saber que el alumnado encuentra más difícil la historia que se enseña temáticamente que la que se muestra de forma cronológica (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005). Benejam (2002) expone que este tipo de conocimiento facilita a los y las docentes detectar obstáculos de aprendizaje y diseñar procesos a través de los cuales el alumnado pueda reconstruir sus concepciones y construir conocimientos sólidos, así como gestionar la diversidad del aula y estimular la participación y autoestima de los niños y las niñas.

Asimismo, tal y como expresa Pagès (2011), el profesorado ha de saber lo que debe enseñar y cómo ubicarlo didácticamente en relación con el currículo educativo, siendo consciente de cuáles son los contenidos que deben ser aprendidos en cada nivel y curso educativo y cómo se evalúan dichos aprendizajes. En este sentido, Piubel (2024) destaca la importancia de la figura docente no solo para aplicar lo prescrito en la normativa educativa, sino también para combinar los elementos curriculares con sus propios objetivos y para adaptarlos al contexto concreto de actuación, conectando los contenidos escolares con las experiencias del estudiantado (Aashamar y Klette, 2023) y desarrollando una programación que respete la legislación vigente al tiempo que responde a las demandas del ambiente escolar (Cabaleiro, 2013).

Por último, además de los distintos elementos de conocimiento docente que se ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la ideología, las creencias y las orientaciones del profesorado afectan directamente al ejercicio de su docencia (Carrillo et al., 2018; García-Viso et al., 2023; Porlán et al., 1996). Entender las Ciencias Sociales como un conjunto de informaciones y saberes veraces e inamovibles o como un área de conocimiento dinámico, así como la visión que se tenga de su didáctica, determina, en gran medida, el enfoque de enseñanza que se adopta y el porqué de esa elección. En este sentido, Gudmundsdóttir y Shulman (2005) reconocen que el punto de vista que se tenga de cómo se construyen las Ciencias Sociales y la historia y la importancia de abordar educativamente unos temas frente a otros juega un papel relevante en la formación y transformación del conocimiento del contenido y del conocimiento didáctico del

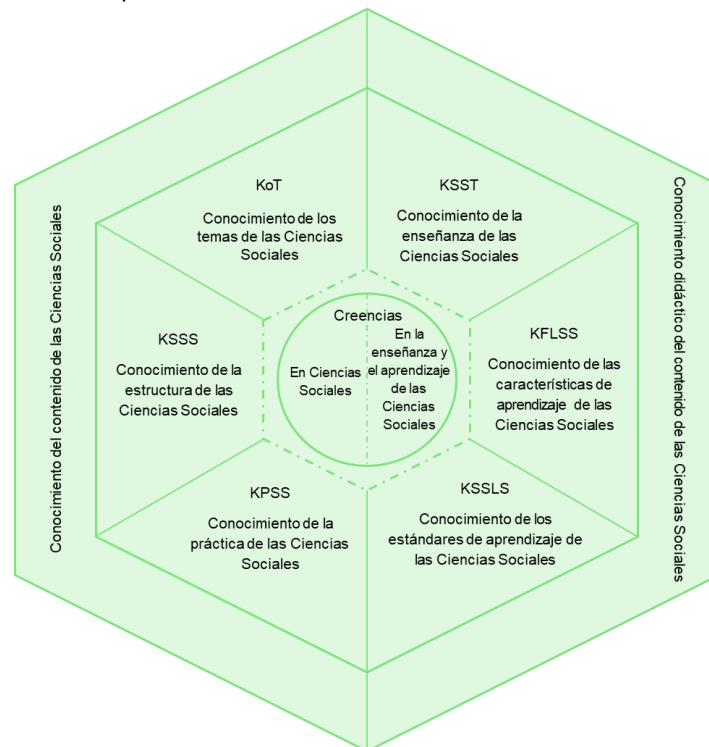


contenido. Así, en el ámbito de la educación patrimonial, teniendo en cuenta que la finalidad última del tratamiento educativo del patrimonio es la formación ciudadana, Callarisa et al. (2021) exponen que el profesorado debe, además de poseer conocimiento profundo sobre las disciplinas de referencia y sobre su didáctica, estar comprometido con los valores democráticos.

La combinación de los componentes de conocimiento descritos a lo largo de este apartado, además de ser un requisito indispensable para el desarrollo de experiencias educativas de Ciencias Sociales, supone un primer acercamiento a una conceptualización de un posible modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales –en inglés, *Social Sciences Teacher’s Specialised Knowledge* (SSTSK)– (Figura 5), tal y como presenta Fraga-Hernández (2024), y conformado en el seno del Proyecto MTSK-STSK-SSTSK.

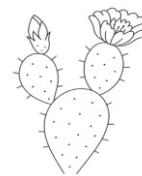
Figura 5.

Modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales.



Fuente: Fraga-Hernández (2024).

Sin embargo, estos elementos de conocimiento que se requieren para el diseño e implementación de prácticas educativas en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, en el caso concreto de la presente investigación, de la educación patrimonial, no son objeto de análisis de un gran número de investigaciones en la etapa de Educación



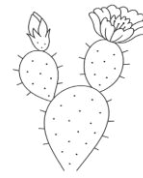
Infantil. La investigación educativa en esta etapa, tal y como sostienen Moreno-Vera et al. (2022) parece no enfocarse en la enseñanza de contenidos, especialmente los relativos a la historia, pues aún existe la visión de que el alumnado es incapaz de comprender conceptos abstractos a temprana edad. No obstante, partiendo de la consideración de la etapa de Educación Infantil como clave para que se comiencen a cimentar los saberes que servirán de base para la construcción de aprendizajes durante el resto de la vida (Malaguzzi, 2001), la capacitación, a nivel teórico, práctico y ético, de las maestras y los maestros es una necesidad y un imperativo socioeducativo. Desde este enfoque, debe garantizarse una formación inicial que dote al futuro profesorado de los conocimientos y las destrezas que permitan el desarrollo de buenas prácticas en esta etapa educativa.

2.2.2. Conocimientos, ideas y percepciones docentes sobre la educación patrimonial

En el marco de la educación patrimonial, la formación docente debe garantizar, en primera instancia, que el profesorado conciba el patrimonio desde una perspectiva holística y conociendo los factores sociales, culturales, temporales, históricos, espaciales y geográficos, entre otros, que influyen en su creación y mantenimiento. Esto permitirá el diseño de prácticas de aula que faciliten una comprensión profunda de la realidad por parte del alumnado para que pueda participar en su entorno de forma crítica, autónoma y eficaz.

Sin embargo, son numerosos los estudios que constatan que las y los docentes de Educación Infantil y Primaria en ejercicio y en formación inicial asocian, en su mayoría, el concepto de patrimonio a monumentos, castillos, iglesias y edificios antiguos, a las piezas u obras conservadas en los museos y a bienes materiales emblemáticos del ámbito local (Castro-Fernández et al., 2020; Ciriza-Mendivil et al., 2023; Cuenca, 2006; Cuenca et al., 2017a; Ferreras, 2015; Fraga-Hernández y Cuenca, 2024; Gillate et al., 2021; López-Fernández et al., 2021; Moreno-Vera et al., 2020; Moreno-Vera et al., 2022; Suárez-Álvarez y Otero-Varela, 2025). Estos estudios muestran que el conocimiento del contenido relativo al patrimonio del profesorado mantiene una perspectiva monumentalista, vinculándolo directamente con elementos de tipo histórico y artístico.

Es también significativo el hecho de que, tal y como muestran López-Fernández et al. (2021) en su estudio, el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria otorga mayor relevancia a elementos ubicados en su entorno inmediato que a expresiones patrimoniales nacionales o internacionales. Asimismo, en su definición de patrimonio incluyen términos



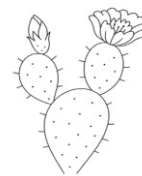
asociados a la identidad, al arraigo cultural y a su presencia en la vida diaria, aludiendo al enfoque relacional de los elementos patrimoniales (Ciriza-Mendivil et al., 2023). Esto denota que, tras la concepción monumentalista del patrimonio, que es mayoritaria, aparecen visiones simbólico-identitarias (Castro-Fernández et al., 2020).

Además, tal y como exponen Moreno-Vera et al. (2022), la mayor consideración de unas tipologías patrimoniales frente a otras depende en gran medida de la experiencia local de las personas y de las manifestaciones patrimoniales que configuran la identidad cultural de comunidades concretas. El estudio de estos autores muestra que, en función de la zona geográfica y de los elementos de la cultura popular de cada territorio, los y las docentes consideran más o menos importantes las tradiciones, la gastronomía o la arquitectura, entre otros.

Por otro lado, a pesar de que, por lo general, el profesorado en ejercicio y en formación inicial contempla en menor medida los elementos materiales e inmateriales del patrimonio etnológico frente al histórico-artístico, Moreno-Vera et al. (2020) exponen que existe una distinción destacable entre las etapas de Educación Infantil y Primaria. Su estudio constata que los y las estudiantes del Grado en Educación Infantil valoran notablemente las festividades, el folklore y las costumbres, probablemente por la mayor presencia de estas manifestaciones en las prácticas de aula en la primera etapa educativa en comparación con el resto (Moreno-Vera et al., 2022).

No obstante, parece evidente que, en líneas generales, el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria tiene una visión parcial del patrimonio, denotando una falta de conocimiento profundo del concepto y de aquellas tipologías y manifestaciones patrimoniales menos populares (Suárez-Álvarez y Otero-Varela, 2025). Esta visión limitada ocasiona, tal y como describen García-Ceballos et al. (2021), que el futuro profesorado reconozca la necesidad de cuidado, respeto y conservación de los elementos patrimoniales, pero que no considere de importancia el disfrute, la transmisión y la investigación del patrimonio.

Esta concepción del patrimonio, como artefacto inamovible a preservar acríticamente, se extiende, además, al conocimiento histórico y geográfico, estrechamente vinculado con las nociones sobre las manifestaciones sociales y culturales de cada comunidad. Arias y Egea (2022:19) sostienen que el futuro profesorado percibe el espacio como “un elemento geográfico asociado únicamente a elementos de tipo conceptual relacionados con la enseñanza tradicional de tipo memorístico: listados de cabos, golfos, ríos, provincias,

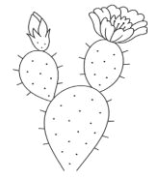


fórmulas demográficas, tipos de clima, etc.” (p. 19). En lo que respecta a la historia, Miguel-Revilla y Fernández (2017) muestran en su estudio que el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria concibe la historia como una imagen relativamente estática, entendiendo el relato histórico como fijo y único y no distinguiendo entre los hechos, las evidencias y las interpretaciones. En este sentido, la consideración de los contenidos históricos y geográficos como conceptos inmutables y del patrimonio desde una perspectiva tradicional obstaculiza que los diseños didácticos de educación patrimonial tengan como finalidad la formación de una ciudadanía crítica y participativa.

En lo que respecta al conocimiento didáctico del patrimonio, el estudio de Suárez-Álvarez y Otero-Varela (2025) indica que las y los docentes de Educación Infantil en formación inicial parecen mostrar una mayor sensibilidad hacia el tratamiento educativo del patrimonio, destacando su papel para promover el aprendizaje y la comprensión del entorno local, frente al estudiantado del Grado en Educación Primaria, que prioriza la utilización del patrimonio para el desarrollo de valores, habilidades y destrezas (López-Fernández et al., 2021).

En esta línea, numerosas investigaciones exponen que, para un gran número de docentes, el uso educativo del patrimonio tiene una finalidad práctica-conservacionista, es decir, que tiene como objetivo sensibilizar al alumnado para promover la conservación de los elementos patrimoniales (Ferrerías, 2015). Por su parte, Sampedro-Martín y Estepa (2022) exponen que la mayoría de docentes participantes en su estudio, que se adscriben a un modelo didáctico tradicional, proponen una finalidad academicista de la enseñanza del patrimonio, cuyo objetivo es la acumulación de contenidos culturales de carácter conceptual. Puig (2024) expone, en esta línea, que el profesorado en formación inicial sigue reproduciendo un modelo tradicional de enseñanza y cuenta con un escaso dominio de los contenidos históricos y patrimoniales.

No obstante, en contraste con estos trabajos, los resultados de los estudios de Sampedro-Martín et al. (2023b, 2025) indican que el futuro profesorado es consciente de que el patrimonio puede generar controversias, conflictos o debates sociales y de que introducir en el aula dichos debates promueve el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo del alumnado. Así, el profesorado en formación inicial y en ejercicio es consciente del potencial educativo del patrimonio para promover la comprensión crítica del pasado y del presente, para entender la historia, para facilitar aprendizajes de las distintas disciplinas enmarcadas en las Ciencias Sociales y para cuestionar los discursos históricos y sociales



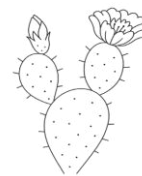
hegemónicos que perpetúan las desigualdades y las injusticias (Chaparro y Felices, 2020; Cuenca, 2006; Lucas, 2023).

Así, a pesar de las limitaciones detectadas en el conocimiento del contenido que posee el profesorado, tanto en ejercicio como en formación inicial, la mayoría de docentes valora positivamente la integración del patrimonio en sus prácticas educativas como recurso didáctico y como fuente de información sociohistórica y científico-natural (Chaparro y Felices, 2020; Castro-Calviño y López-Facal, 2019; Castro-Fernández et al., 2020; Estepa et al., 2008).

En el marco de conocimiento sobre la enseñanza del patrimonio, el profesorado reconoce la potencialidad de estrategias metodológicas y actividades asociadas a las salidas a museos, yacimientos arqueológicos y espacios naturales (Fontal et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023b), utilizando el patrimonio como fuente histórica primaria (Alves y Pinto, 2019) y como recurso en propuestas indagatorias enmarcadas en proyectos colaborativos (García-Ceballos et al. 2021). Sin embargo, la investigación de Cuenca et al. (2017a) muestra que estas visitas se desarrollan fundamentalmente a partir de la exposición docente mientras que el alumnado actúa como receptor pasivo de la información. Además, a pesar de valorar positivamente dichas salidas a contextos patrimoniales, el profesorado, tanto en formación inicial como en ejercicio, no contempla la colaboración de los centros educativos y los espacios museísticos para propuestas coordinadas (Castro-Fernández et al., 2020; Cuenca y Estepa, 2007).

En el caso concreto de la etapa de Educación Infantil, las dinámicas mejor valoradas por las y los docentes en formación inicial son las recreaciones de costumbres y tradiciones locales, la utilización de objetos visuales y de fuentes primarias y el estudio de manifestaciones inmateriales, como costumbres, bailes, fiestas o cuentos y canciones populares (Porrás y Egea, 2024), así como las narraciones históricas del ámbito local (Rivero y Pelegrín, 2019). Además, el futuro profesorado de esta etapa considera que los recursos TIC proporcionan nuevos espacios y posibilidades para la educación patrimonial desde temprana edad (Ciriza-Mendivil et al., 2023).

Sin embargo, el profesorado en ejercicio declara diversas dificultades y obstáculos en el diseño e implementación de propuestas educativas en torno al patrimonio. Castro-Fernández et al. (2020) exponen en su trabajo que las y los docentes de todas las etapas educativas denuncian la falta de tiempo para diseñar y desarrollar actividades al margen de los programas educativos oficiales, la insuficiente financiación y la gestión del



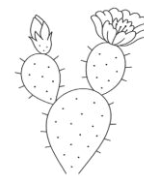
alumnado, así como la escasa oferta local de recursos y actividades. No obstante, el impedimento principal que encuentra el profesorado radica en la falta de formación específica sobre enfoques, estrategias metodológicas y diseño de materiales y recursos para el tratamiento educativo del patrimonio (Castro-Calviño y López-Facal, 2019; Chaparro y Felices, 2020). Resultado de ello es, según Castro-Fernández et al. (2020), la utilización anecdótica del patrimonio en las prácticas educativas, utilizándolo como un elemento extracurricular y no como un instrumento para la formación ecociudadana. Así, tal y como muestran Cuenca et al. (2021) en su trabajo, los diseños didácticos alternativos, más evolucionados y complejos se corresponden con los del futuro profesorado perteneciente a titulaciones en las que la profundización teórico-práctica en educación patrimonial es mayor.

Teniendo en cuenta las necesidades formativas identificadas en las investigaciones mencionadas, la mejora de la calidad de la formación docente se presenta como una exigencia educativa y social actual. Como afirman Callarisa et al. (2021), la formación inicial del profesorado desempeña un papel fundamental en la configuración de un perfil docente competente para el tratamiento educativo del patrimonio. Para ello, el análisis de buenas prácticas en educación patrimonial como parte de los procesos formativos, detectando saberes docentes que permiten su diseño e implementación, así como actividades y recursos con potencial didáctico, puede contribuir a la mejora de la formación inicial docente, dotando al profesorado de herramientas e ideas para utilizar el patrimonio en sus prácticas de aula desde las etapas educativas iniciales.

2.3. Educación patrimonial en Educación Infantil

El patrimonio es, tal y como sostiene Hernández-Ríos (2018), un alto concepto que se inserta en las biografías de las personas, las acompaña durante toda su vida y es capaz de evocar emociones desde la primera infancia por los vínculos afectivos que se generan con los elementos patrimoniales del entorno cercano. Por ello, el patrimonio, en su dimensión de espejo social (Fernández-Salinas, 2005), es una fuente básica para el conocimiento de la propia cultura y sociedad y un recurso con gran potencial educativo (Cuenca, 2014) para contribuir a la progresiva construcción de la identidad del alumnado (Llul-Peñalba, 2010).

Por ello, la normativa educativa que regula la etapa de Educación Infantil, tanto en el plano estatal como autonómico, contempla el tratamiento educativo del patrimonio como un recurso para aproximar al alumnado al conocimiento de su cultura, su sociedad, su historia

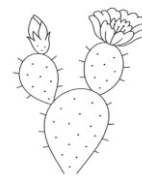


y su entorno natural. Según el Real Decreto 95/2022, que regula los procesos educativos de la etapa a nivel estatal, en Educación Infantil deben procurarse experiencias de aprendizaje en las que el alumnado conozca los elementos distintivos de su sociedad y los hechos históricos y sociales relativos a su entorno, construya y enriquezca su identidad, y desarrolle su conciencia cultural y el sentido de pertenencia a su comunidad. Asimismo, la Orden de 30 de mayo de 2023, que establece el currículo de Educación Infantil en Andalucía, indica que el conocimiento del patrimonio y de las señas de la identidad cultural andaluza es uno de los ejes fundamentales para la construcción progresiva de la identidad del alumnado y para el fomento del compromiso con la conservación, cuidado y difusión de las manifestaciones patrimoniales del contexto próximo.

2.3.1. Investigaciones y experiencias

La investigación en educación patrimonial se ha consolidado en España como una línea de trabajo con gran peso los últimos años (Fontal, 2016; Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017; Fontal y Marín-Cepeda, 2018b; Fontal et al., 2023), abordándose en diferentes áreas de conocimiento, como la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Didáctica de la Expresión Artística, desde perspectivas diversas. En lo que respecta a la etapa de Educación Infantil, se encuentra un elevado número de referencias en la literatura científica a las concepciones, percepciones y conocimiento de docentes en ejercicio y en formación inicial y a propuestas formativas para el futuro profesorado de esta etapa. Sin embargo, siguen siendo escasos los estudios que describen y analizan la enseñanza y aprendizaje del patrimonio en Educación Infantil con respecto a otras etapas educativas (Arroyo et al., 2021; Rivero et al., 2022; Yücesan et al., 2023). No obstante, sí se encuentran algunos referentes recientes que abordan la educación patrimonial en la primera etapa educativa, abarcando cierta diversidad de temáticas y estrategias.

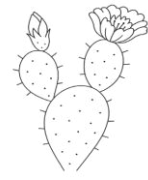
En la etapa de Educación Infantil es común abordar las nociones temporales a partir del patrimonio y el arte, como es el caso de la experiencia descrita por Calderón y Rodríguez (2021) o estudiar civilizaciones pasadas concretas a partir de la investigación en torno a elementos patrimoniales de relevancia a nivel global o del contexto próximo del alumnado, siendo temáticas habituales el antiguo Egipto (Corral y Miralles, 2015) y la Prehistoria (Bardavio y Mañé, 2017). Los contenidos relacionados con las sociedades prehistóricas suelen adquirir una importancia significativa en esta etapa educativa, desempeñando un



papel central las actividades y juegos motrices, así como las representaciones en el aula de elementos patrimoniales, como las pinturas rupestres y las cuevas (García, 2012; Ortega et al., 2015). Otras etapas históricas de interés para su tratamiento en Educación Infantil pueden ser el Renacimiento, periodo abordado en el proyecto detallado por Pérez-Egea et al. (2008), en cuya experiencia educativa se construye un palacio renacentista en el aula de 5 años, o la antigua Roma y su materialización en lugares como Málaga, centro de interés de la propuesta de Calderón (2018), en la cual se trabajan contenidos históricos y se refuerza la construcción de la identidad personal y cultural del alumnado a través de actividades como itinerarios didácticos por la ciudad.

En esta misma línea, se presentan iniciativas que incorporan visitas culturales al entorno cercano, con el objetivo de conocerlo e intervenir en él para su mejora (Martínez et al., 2016). Entre las experiencias que destacan por la singularidad de sus metas, sobresale la propuesta de Gómez y Fenoy (2016), donde es el propio alumnado de Educación Infantil quien diseña un itinerario por su barrio, enfatizando en los elementos patrimoniales a partir de sus emociones y percepciones sensoriales, considerando aspectos como las texturas, los olores y los colores del entorno. También resulta relevante la iniciativa de Latorre y Mérida (2019), desarrollada en Córdoba y orientada a la alfabetización cultural del alumnado mediante el conocimiento de la historia marcada por la interacción de diversas culturas en la ciudad. Estas autoras señalan que esta experiencia brinda a los niños y las niñas la posibilidad de convivir con la diferencia, de normalizarla, de prevenir tanto la segregación como las actitudes discriminatorias y de implementar acciones de rechazo a la violencia y al racismo. Con el fin de promover la empatía cultural y el respeto a la diversidad desde el estudio del patrimonio, Sola y Solla (1998) proponen recorridos virtuales por distintos lugares del mundo a través de las experiencias de personajes ficticios, con el propósito de formar mentes más abiertas y respetuosas hacia otras culturas.

Como forma de propiciar el contacto directo con los elementos patrimoniales, son diversas las propuestas que potencian el vínculo escuela-museo, incluyendo entre sus actividades la visita a espacios museísticos en forma de salidas de campo mediante las cuales el alumnado puede recoger información acerca de la temática a estudiar (Escribano y Molina, 2015; Skjæveland, 2017). En esta línea, García et al. (2021) y Ponsoda-López de Atalaya y Lucas (2024) presentan experiencias en Educación Infantil y Primaria que abordan elementos del patrimonio etnológico material e inmaterial en colaboración con

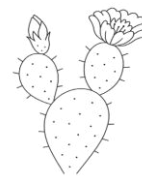


museos locales. Fernández-Orgaz (2002) expone que, para que el alumnado aproveche las potencialidades y recursos que ofrece el museo, pueden realizarse actividades como la representación gráfica de los elementos expuestos o como la búsqueda de piezas concretas del museo a partir de fragmentos facilitados por el profesorado. Asimismo, esta autora propone que, como actividades que complementen el trabajo realizado en el museo, es conveniente que los proyectos incluyan actividades de dramatización y de expresión corporal, como imitar posturas y movimientos o adoptar roles de las personas representadas en el museo, para fomentar la motricidad y empatizar con las historias que se narran en dicho espacio.

Las recreaciones de museos en el aula o de rincones artísticos son también dinámicas con gran potencial para el tratamiento del patrimonio en Educación Infantil (Arroyo, 2020; Arroyo et al., 2021). En esta línea, Escribano (2015) describe una propuesta en la que, de forma complementaria a la salida a un espacio museístico, se organiza un museo de aula que conmemora a un personaje ilustre de la ciudad de Murcia, incluyendo aspectos de su obra pictórica, de sus costumbres y de las características de su oficio. Por su parte, De Los Reyes (2009) sugiere la creación de un museo dedicado a la exhibición de objetos pertenecientes al patrimonio familiar, de forma que todos los miembros del grupo-clase puedan conocer y aprender acerca de las tradiciones y costumbres de otras familias que forman parte de su comunidad.

Por otro lado, existen propuestas que abordan el estudio de la historia del arte, de artistas concretos o de técnicas pictóricas específicas de los que resultan obras de arte por parte del alumnado, como los retratos (Moreno-Vera et al., 2013), fomentando, así, la expresión artística, la experiencia estética y el conocimiento de los contextos y narrativas de los elementos del patrimonio artístico mediante un acercamiento creativo y emocional (Duarte, 2019; Duarte y Díaz de Mayorga, 2020; Duarte y López, 2017). Otros planteamientos incluyen actividades creativas y trabajos manuales relacionadas con el arte y la artesanía para abordar cuestiones relacionadas con el patrimonio y la identidad cultural (Aerila et al., 2016; Rofiqoh y Muthmainah, 2024; Rönkkö et al., 2016).

Otras experiencias se sirven de recursos artísticos para indagar sobre el medio natural, social y cultural y para que los niños y las niñas de Educación Infantil reconozcan y construyan de forma progresiva su identidad, como fotografías de archivo del entorno cercano (Mesías y Vázquez, 2021), canciones populares (Bernabé, 2021) y cuentos, tanto en formato físico como digital (Cuenca y Pérez-González, 2021; Guasch, 2018; Tzima et al.,

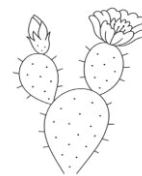


2020). Menos numerosas son las experiencias que utilizan el patrimonio histórico, especialmente el arqueológico, como contenido y como recurso educativo en la etapa de Educación Infantil. No obstante, son de gran interés y potencial para la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en esta etapa los trabajos presentados por Arias et al. (2016) y Casanova et al. (2018), en los que el alumnado observa, manipula y analiza diferentes fuentes objetuales siguiendo los procedimientos propios del método arqueológico. Por su parte, Gil et al. (2018) describen una experiencia compuesta por diversos talleres de conservación y restauración de elementos patrimoniales encontrados en yacimientos arqueológicos de su localidad.

En lo que respecta al estudio de la propia cultura en base a las manifestaciones del patrimonio etnológico, Puskás y Andersson (2017) presentan una investigación en la que, al tiempo que se indaga sobre las nociones del alumnado en torno a las festividades y costumbres de su comunidad, se construyen conocimientos, a través de metodologías dialógicas y de debate, en relación con el origen, la historia y la relevancia de algunas tradiciones, como Halloween o Pascua. Siguiendo con el trabajo en torno al patrimonio etnológico, se encuentran propuestas diversas que ahondan en el origen de los juegos tradicionales para ponerlos en valor y conservarlos, como es el caso de los trabajos presentados por Madondo y Tsikira (2021) y Tejero et al. (2017). Otros trabajos de interés pueden ser el presentado por Martínez (2010), cuyo proyecto se centra en los caballos, haciendas y centros de equinoterapia de su localidad, o el desarrollado por Enríquez et al. (2017), en el que se estudia la gastronomía de la región a partir de la receta del salmorejo.

En el ámbito del folklore y las tradiciones de Andalucía, se encuentran propuestas en las que el alumnado de Educación Infantil analiza la Semana Santa como fenómeno cultural de gran representatividad de la comunidad (Pérez-González, 2018). En otras investigaciones se valora la presencia del flamenco, así como de otras expresiones folklóricas, en el currículo educativo de la etapa (Sánchez y Álava, 2020), o se constata las potencialidades de manifestaciones culturales como el flamenco para la deconstrucción de roles y estereotipos de género desde la primera etapa educativa (Raposo et al., 2023).

Se encuentran también experiencias e investigaciones que giran en torno al tratamiento educativo del patrimonio local a través del estudio de las distintas tipologías patrimoniales insertas en él. De esta forma, Cohen (2009) detalla una experiencia en la que niños y niñas investigan sobre elementos representativos en India y aplican sus conocimientos realizando maquetas, entre otras actividades. López-Martínez (2020) presenta en su



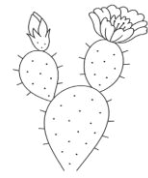
trabajo un proyecto que promueve el conocimiento y valoración del patrimonio de Almería y cuyo producto final es una campaña ciudadana de sensibilización presentada en un acto público ante la población local. Siguiendo esta línea, se encuentran referencias en las que se evalúan las potencialidades de una experiencia educativa a través de la cual el alumnado busca información sobre festividades, gastronomía, patrimonio histórico-artístico y espacios naturales destacados de Huelva y los aplica en su contexto próximo (Arroyo, 2020; Arroyo et al., 2021). Lo relevante de estas propuestas radica en la concepción holística del patrimonio que plantean, donde las distintas tipologías patrimoniales se encuentran estrechamente interconectadas y constituyen, en conjunto, la base de las sociedades actuales, proporcionando una explicación sobre las formas de vida presentes y los desafíos a los que se enfrenta nuestra sociedad en el futuro.

Tal y como muestran Castro-Calviño et al. (2021) en su proyecto de educación patrimonial en las etapas de Educación Infantil y Primaria, el alumnado es capaz, desde la primera etapa educativa, de interiorizar la importancia del cuidado, conservación y difusión del patrimonio tras la implementación de un programa de educación patrimonial que, además, tiene un impacto positivo en el fomento del pensamiento reflexivo y del sentido crítico de los niños y las niñas.

Sin embargo, a pesar del acuerdo por parte de la comunidad científica del uso didáctico de la controversia, el conflicto y los debates sociales para la formación ciudadana, no se encuentran referencias, más allá de las insertas en la presente tesis doctoral, que aborden las controversias patrimoniales en Educación Infantil. Se plantea, por tanto, como una necesidad que se generalicen, además de experiencias educativas que giren en torno a temáticas controvertidas vinculadas a la propia cultura y al patrimonio, investigaciones sistemáticas en las que se indague sobre cómo es el desarrollo real de las prácticas de educación patrimonial en Educación Infantil y qué implicaciones tiene en los aprendizajes sociales y cívicos del alumnado.

2.3.2. Métodos, recursos y estrategias para el tratamiento del patrimonio en Educación Infantil

En la etapa de Educación Infantil es primordial promover el descubrimiento, la exploración y el conocimiento del entorno natural, social y cultural, pues, según Feliu et al. (2015), son procesos vinculados a comprender la realidad, a participar en ella y a transformarla. Por ello, el acercamiento al patrimonio en esta etapa educativa debe considerar, tal y como

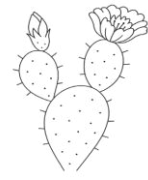


sostiene Peinado (2020), los elementos propios del contexto social y cultural del alumnado, con el fin de reforzar su conexión con el entorno al tiempo que se desarrolla la autonomía de los niños y las niñas, así como su pensamiento crítico y divergente. Esta finalidad es solo alcanzable cuando el alumnado es quien construye su propio aprendizaje a partir de propuestas investigativas que fomenten la construcción colaborativa del conocimiento (Aparicio, 2018).

Para ello, Cambil y Romero (2017) proponen diseñar propuestas de educación patrimonial desde un enfoque de investigación escolar y utilizando el método de aprendizaje basado en proyectos, de forma que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje, adquiriendo, así, habilidades sociales, cívicas y emocionales además del compromiso con la toma de decisiones en relación con su patrimonio. García-Luque y De la Cruz (2018) exponen que es necesario superar la transmisión acrítica de contenidos patrimoniales y poner al alumnado en el centro del proceso educativo, diseñando y planificando proyectos globalizadores a través de los cuales se produzcan aprendizajes sociales y culturales significativos que puedan suponer un primer paso hacia la formación ecociudadana.

La educación patrimonial desde un enfoque ecosocial debe potenciar, desde la etapa de Educación Infantil, el desarrollo de competencias que permitan al alumnado conocer y comprender su medio natural, social y cultural, reparando en las características de unas sociedades cada vez más cambiantes, así como actuar en su contexto de forma eficiente y justa. Para ello, Martín-Cáceres et al. (2021) proponen basar las prácticas educativas en el enfoque P21, sustentado en las 4 Cs de la educación para el siglo XXI: el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad (Aragón, 2016; Trilling y Fadel, 2012).

Desde esta perspectiva, es preciso implementar actividades vivenciales y experienciales en contacto directo con los elementos patrimoniales (Cuenca et al., 2011; Jamiludin y Darnawati, 2022; Ponsoda-López de Atalaya y Lucas, 2024), fomentando el desarrollo de habilidades de observación, indagación y experimentación (Feliu et al., 2021). Así, el análisis educativo de las problemáticas reales vinculadas al patrimonio del contexto próximo debe llevarse a cabo desde diferentes perspectivas e integrando saberes de distintas áreas de conocimiento en proyectos interdisciplinares (Casanova et al., 2018). Estas propuestas permiten que el alumnado comprenda la realidad y el patrimonio como un fenómeno sistémico y holístico (Cuenca, 2014), contextualice y aplique los aprendizajes escolares y reflexione y actúe en su entorno para dar respuesta a los problemas de su

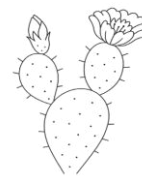


comunidad (Pérez-Egea et al., 2008). Para alcanzar estas metas, es imprescindible que el alumnado participe activamente y se implique en todo el proceso (Miralles y Rivero, 2012), haciendo que sus ideas previas sean impulsoras del proyecto educativo y despertando su interés por abordar las controversias asociadas al patrimonio de su comunidad a través de actividades de motivación y activación (Ruiz-Morales, 2023).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en un proyecto investigativo deben seguir una estructura en la que, de forma inicial, el alumnado explore su medio y su patrimonio y busque información que conduzca a dar respuesta a las problemáticas planteadas (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005; Ruiz-Morales, 2023). En este marco, la ciudad puede utilizarse como un recurso para entender la historia, las dinámicas sociales y culturales y la relación humano-medio, promoviendo en el alumnado desde la primera etapa educativa la comprensión de la relación pasado-presente para actuar en su contexto próximo (Cuenca y Martín-Cáceres, 2009; Pérez-Largacha, 2019). Además, es en el entorno más cercado donde el alumnado puede apreciar la intervención humana para trabajar la sensibilidad medioambiental en conexión con las acciones que conducen al cuidado de la naturaleza, al progreso y a la justicia social (Miralles y Molina, 2011). Así, el contexto próximo, las ciudades y los paisajes culturales se convierten en un instrumento idóneo para analizar las tradiciones y modos de vida de las comunidades en su relación con el territorio (Liceras, 2017).

Aprovechar las potencialidades educativas del medio y del patrimonio cercano implica que los diseños didácticos contemplen su puesta en práctica en distintos espacios que permitan la comprensión de los fenómenos históricos, sociales y culturales en su contexto (Skjæveland, 2017), lo cual contribuye, según Moromizato-Izu (2007), al desarrollo del pensamiento crítico y creativo del alumnado. Es preciso planificar salidas escolares de investigación que se alineen con las finalidades de los proyectos de aula (Escribano y Molina, 2015). En este sentido, las visitas a museos y centros de interpretación del patrimonio son actividades clave para la indagación en educación patrimonial (Aerila et al. 2016; Escribano, 2015; Lucas et al., 2020), pues los restos expuestos en los espacios museísticos se configuran como soportes en los que se materializa el pasado y que facilitan la comprensión del presente (Santacana y Llonch, 2012).

Con esta finalidad, el patrimonio arqueológico, a pesar de tener poca presencia en las prácticas de Educación Infantil, puede ser utilizado como fuente para que el alumnado obtenga información sobre su medio, su historia y su comunidad (Bonilla y Navas, 2018).



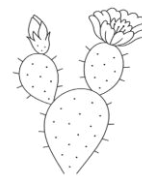
Mediante el trabajo con recursos y fuentes de diversa índole y simulando el método arqueológico como estrategia de enseñanza y aprendizaje, se estará contribuyendo a que el alumnado reflexione y cree sus propias interpretaciones al tiempo que se refuerzan los vínculos con su patrimonio y su historia (Arias y Egea, 2022; Arias et al., 2016; Cooper, 2002; Mendioroz y Erce, 2020).

Del mismo modo, Miralles y Rivero (2012) sostienen la importancia de la narración para el tratamiento educativo del patrimonio, la historia y la cultura en Educación Infantil, pues, a partir de los cuentos el alumnado puede imaginar situaciones, lugares y tiempos pasados y establecer comparaciones con los elementos de su cotidianidad. Abordar nociones culturales y temporales a partir de cuentos permite que los y las estudiantes se conviertan en protagonistas de la historia, de modo que les vincule emocionalmente con las formas de vida pasadas poniéndolas en relación con su presente (Feliu et al., 2015). Así, el uso de la literatura infantil, además de despertar el interés del alumnado, contribuye a que se asimilen mejor los contenidos trabajados y facilita la reflexión y la interpretación de las situaciones representadas (Cuenca y Pérez-González, 2021; Jiménez y Gordo, 2014).

La obtención y manejo de información a partir de diversidad de fuentes y mediante metodologías dialógicas y cooperativas favorece que el alumnado establezca relaciones y asociaciones entre los contenidos escolares y sus experiencias y vivencias en el marco de su comunidad, al tiempo que desarrolla sus primeras formas de pensamiento analítico y reflexivo y la acción crítica en su territorio (Feliu et al., 2021; Fernández-Santín y Feliu, 2020; Miralles y Rivero, 2012).

Para contribuir a esta finalidad, Malaguzzi (2001) afirma que en Educación Infantil es clave ofrecer un amplio abanico de actividades, estrategias, recursos y posibilidades de interacción social, pues, siendo la etapa en la cual se sentarán las bases para que se produzcan todos los aprendizajes futuros, esto ampliará el acceso de los niños y las niñas al conocimiento y a la comprensión de su entorno y facilitará la atención a la diversidad de habilidades, capacidades, necesidades e intereses de la totalidad del alumnado.

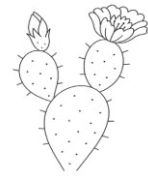
En esta línea, Miralles y Rivero (2012) recomiendan el uso de recursos diversos, motivadores y sensoriales. Por su parte, Mendioroz y Erce (2020) proponen la recreación de entornos y espacios patrimoniales de forma que la experiencia educativa sea más inmersiva y el alumnado pueda aplicar los conocimientos patrimoniales adquiridos en escalas más manejables. En este sentido, la modelización o creación de modelos físicos o maquetas de elementos patrimoniales es una estrategia que, al representar estructuras



reales a distinta escala o con componentes simplificados, facilita la visualización (Oliva, 2019, 2021), así como una comprensión más profunda de las características del elemento recreado por parte del alumnado de Educación Infantil (Cruz-Guzmán y Martínez, 2022). Esta práctica, propia de la enseñanza de las Ciencias Experimentales es un procedimiento que permite la construcción de aprendizajes patrimoniales (Cuenca et al., 2011), al tiempo que se integran contenidos de diferentes áreas de conocimiento (Trabajo y López-Cruz, 2019). En los modelos patrimoniales pueden converger nociones propias de la geometría (Clements y Sarama, 2011) y relacionadas con el espacio, el lugar y con la vinculación de las comunidades con su territorio, contribuyendo a las primeras formas de pensamiento geográfico (Feliu et al., 2015).

Las actividades en las que el alumnado se involucra en creaciones plásticas son, de igual modo, estrategias con gran potencial para aplicar los conocimientos y para expresar y comunicar ideas y emociones en relación con el patrimonio. Los procesos artísticos vinculados al patrimonio, con la realización de pinturas, esculturas, manualidades o piezas de artesanía (Aerila et al., 2016; Rofiqoh y Muthmainah, 2024), favorecen la identificación del alumnado con los elementos patrimoniales de su comunidad al tiempo que se desarrollan habilidades como la imaginación y la creatividad (Duarte y López, 2017). Asimismo, el uso de diversidad de materiales abarcando cierta variedad de técnicas artísticas desde un enfoque sensorial facilitará, según Gómez y Fenoy (2016), que se consoliden los aprendizajes y que se potencie el vínculo afectivo del alumnado con los contenidos patrimoniales, culturales, sociales y medioambientales abordados en el proyecto educativo.

Estos procesos de creación colaborativa que trabajan la sensibilización y la educación patrimonial desde la primera etapa educativa permiten, según Collao (2024a), que el alumnado reflexione y reconozca elementos que forman parte de la historia y de la memoria colectiva de su comunidad, resignificando, así, las manifestaciones patrimoniales que se insertan en su contexto cotidiano (Feijóo y Castro-Fernández, 2023). Tal y como expone Pagès (2019), el tratamiento de los contenidos históricos, patrimoniales, culturales y sociales debe partir de las cuestiones relacionadas con las personas y las comunidades, los modos de vida y las relaciones sociales para involucrar al alumnado en el cuidado, protección y salvaguardia del patrimonio, como primeros pasos en la formación de una ciudadanía comprometida y participativa (Collao, 2024b; Peinado, 2020).

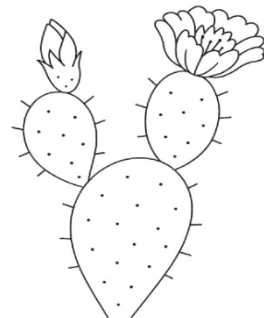


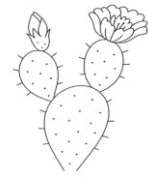
No obstante, la finalidad última de la educación patrimonial no es la conservación acrítica del patrimonio, sino su análisis y la acción en él desde un punto de vista crítico y éticamente sostenible (Ponsoda-López de Atalaya y Lucas, 2024). Para ello, González-Monfort (2019) afirma que se debe ir más allá de la observación, valoración y admiración de los elementos patrimoniales, problematizando el patrimonio y las dinámicas sociales y culturales y formulando preguntas que permitan al alumnado reflexionar y participar activamente en la gestión del patrimonio bajo los principios de la justicia social y ecológica. Para contribuir a la formación ecociudadana desde la etapa de Educación Infantil, es imprescindible implementar metodologías cooperativas y procesos dialógicos en los que el alumnado pueda hacer propuestas y estas sean escuchadas (Castro et al., 2016), se promueva la generación de iniciativas propias e imaginativas y se planteen desafíos a partir de la recreación simbólica de situaciones controvertidas relacionadas con el patrimonio y la sociedad (Van Dijk Kocherthaler, 2007).

Así, la ciudad y los patrimonios controversiales locales se convierten en espacios en los que desarrollar actividades que permitan al alumnado de Educación Infantil observar y analizar de forma consciente e informada su entorno y su comunidad, así como ejercer su derecho a participar en la toma de decisiones en relación con su patrimonio (Karadimou y Tsioumis, 2021; Trilla y Novella, 2011), y poner en práctica, tal y como expone Collao (2024a), habilidades críticas y reflexivas propias de una ecociudadanía activa.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO





Capítulo 3. Marco metodológico

3.1. Metodología

3.2. Problema y preguntas de investigación

3.3. Objetivos generales y específicos

3.4. Fases de la investigación

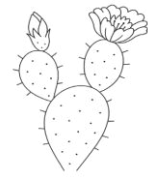
3.5. Participantes

3.6. Instrumentos de la investigación

3.6.1. Instrumentos de diseño y análisis de la información

3.6.2. Instrumentos de recogida de información

3.7. Descripción del caso

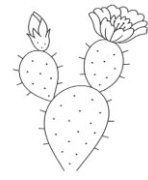


3.1. Metodología

La investigación que se enmarca en la presente tesis doctoral se configura como un estudio de caso intrínseco multifocal. El método de estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el análisis sistemático y en profundidad de un caso concreto, entendiéndolo como una entidad educativa única (Sabariego et al., 2004a:301). Con esta metodología se trata de estudiar de forma exhaustiva las particularidades y la complejidad de un caso singular, ahondando en las interacciones que se dan entre los elementos implicados en el fenómeno en cuestión (Simons, 2011; Stake, 1998; Soto y Escribano, 2019; Yin, 1989).

El caso estudiado en la presente tesis doctoral, descrito en profundidad en el último apartado de este capítulo, se corresponde con el desarrollo de una situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva –elementos interesados del patrimonio natural y cultural onubense–, implementada en dos grupos-clase del nivel de 5 años de la etapa de Educación Infantil de un centro educativo público de Huelva capital. Dicho caso, compuesto por el alumnado y las maestras participantes, así como por el diseño didáctico y la puesta en práctica del mismo, se configura como un caso intrínseco (Stake, 1998; Jiménez-Chaves, 2022), pues adquiere relevancia e interés en sí mismo. Tal y como sostiene este autor, el caso se estudia porque, lejos de ser representativo de otros casos, tiene un valor en sí mismo, se considera de interés y se analiza con la finalidad de aprender sobre él (Sabariego et al., 2004a:306). En el marco de la presente investigación, el estudio de un caso intrínseco tiene como fin obtener información sobre una intervención educativa concreta en un entorno determinado, por lo que, además de destacar la importancia del contexto y sus condiciones específicas para comprender los fenómenos educativos, no se busca generalizar ni extrapolar los resultados (Cousin, 2005).

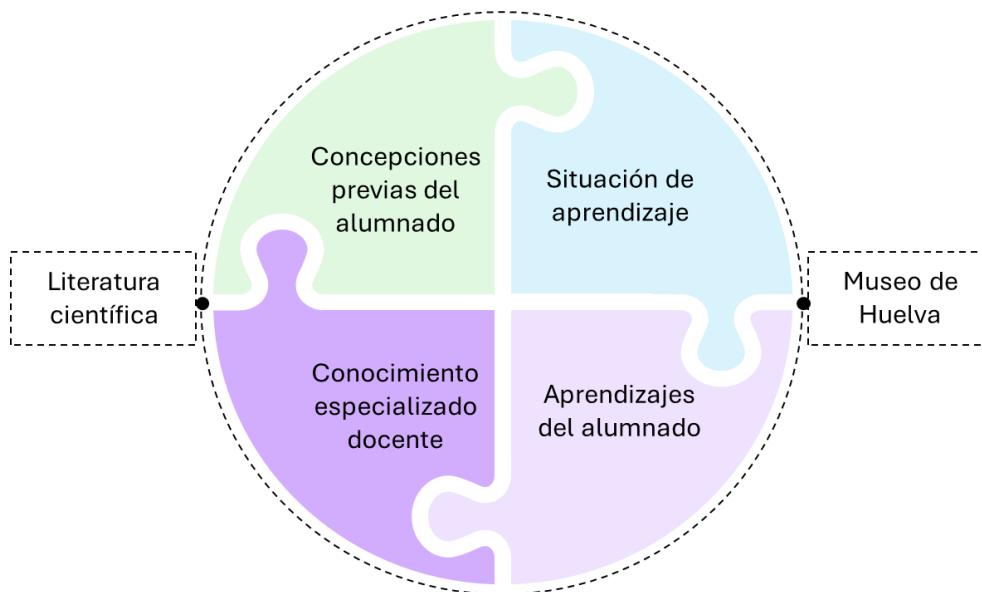
La presente investigación, de tipo descriptivo (Yin, 1989), es un estudio intensivo (Gerring, 2017), que pretende caracterizar los procesos implicados en el diseño e implementación de una experiencia innovadora y compleja de educación patrimonial en Educación Infantil, extrayendo implicaciones educativas y metodológicas puntuales. Por ello, la investigación presentada sigue una metodología cualitativa bajo un paradigma interpretativo (Latorre et al., 2003; Ruiz-Bolívar, 2011; Sabariego, 2004a; Thanh y Thanh, 2015), pues busca conocer los elementos y aspectos clave de la situación de aprendizaje implementada, así como comprender e interpretar los procesos e interacciones que tienen lugar durante su puesta en práctica.



Así, con la finalidad de comprender en profundidad las particulares del caso estudiado, la presente investigación ahonda en todos los agentes y elementos implicados en su desarrollo. Por ello, esta investigación se configura como un estudio multifocal (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2020), haciendo corresponder cada uno de los focos analizados con, al menos, una publicación incluida en el compendio. Así, este estudio se centra en el análisis de cuatro focos o elementos clave del caso (Figura 6): las concepciones del alumnado de Educación Infantil de forma previa a la implementación de la secuencia didáctica, las características de la situación de aprendizaje, el conocimiento docente que permite el diseño y la implementación de la experiencia educativa y los resultados de aprendizaje del alumnado tras el desarrollo de dicha experiencia. Estos focos principales se nutren, en el marco de la presente investigación, de dos elementos de análisis complementarios: la literatura científica en torno a la educación patrimonial y los patrimonios controversiales en Educación Infantil y el Museo de Huelva como recurso educativo y espacio de educación patrimonial incluido en la situación de aprendizaje.

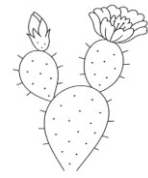
Figura 6.

Focos de análisis del estudio de caso.



Fuente: elaboración propia.

Tal y como sostienen Jiménez-Chaves y Comet (2016), la intención de este tipo de estudios de caso es dar respuesta a cómo tienen lugar los hechos, abordando los fenómenos desde distintas perspectivas para obtener un conocimiento amplio y profundo sobre ellos. Así, esta es una investigación que, partiendo de múltiples ópticas y formas de obtención y análisis de la información, trata de proporcionar una comprensión global del caso, derivada



de un análisis holístico, intensivo y sistemático (Muñoz y Muñoz, 1999). Desde este enfoque, se entiende el estudio de caso como una metodología que, a su vez, se compone de un sistema de métodos que se complementan entre sí de forma lógica y coordinada, sirviéndose de variedad de fuentes y técnicas de recogida de datos para ofrecer una información amplia y compleja que permita comprender el caso (Jiménez-Chaves y Comet, 2016; Soto y Escribano, 2019) (Figura 7). De esta forma, para el análisis de cada foco o elemento implicado en el caso, se utilizan diferentes métodos, técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información diseñados o adaptados específicamente para atender a las características del objeto de estudio particular.

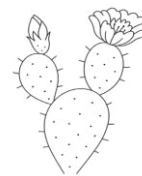
Figura 7.

Estructura de las investigaciones que componen la tesis doctoral.



Fuente: elaboración propia.

Tal y como se detalla en las publicaciones que conforman el compendio, en primer lugar, se exploró la literatura científica sobre la educación patrimonial, los problemas socioambientales relevantes y la educación ecosocial, siguiendo el método de análisis documental (Sabariego et al., 2004b; Guevara-Rodríguez, 2019), con la finalidad de establecer conexiones entre dichos conceptos para su aplicación en la educación formal.



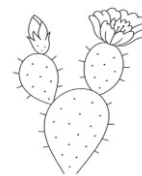
Asimismo, para valorar la potencialidad del Museo de Huelva como un recurso para el tratamiento de los patrimonios controversiales en la etapa de Educación Infantil, se siguió el método de observación sistemática de contextos (Martín-Cáceres, 2012), describiendo lo expuesto en el museo y sus estrategias de comunicación con el público visitante.

Para seleccionar al grupo participante en el estudio de caso y, al tiempo, indagar sobre las concepciones del alumnado de forma previa a la implementación de la situación de aprendizaje, se llevó a cabo un estudio comparativo *ex post-facto* (Mateo, 2019; Tonon, 2011) de corte cualitativo. En este trabajo se tratan de establecer similitudes y diferencias en las concepciones de dos grupos del mismo nivel educativo y de centros localizados en el mismo contexto socioeconómico de Huelva a partir de una única variable de análisis: su experiencia previa –o ausencia de ella– en proyectos innovadores de educación patrimonial.

Con el fin de explorar los aspectos relevantes de la propuesta educativa y valorar los aprendizajes del alumnado tras su implementación, se llevó a cabo una investigación evaluativa (Mejía-Castillo, 2017) del modelo respondiente (Stake, 1967, 1982), analizando las condiciones previas, el diseño y los efectos de la secuencia didáctica (Arias-Lara et al., 2019). Por último, como elemento clave del desarrollo de la experiencia educativa, se analizó el conocimiento docente que permitió su diseño e implementación, a partir del análisis del discurso de las maestras participantes (Sayago, 2014) y de sus elecciones didácticas.

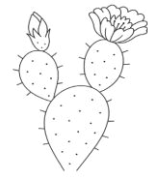
La combinación del estudio de caso multifocal con la modalidad de tesis por compendio de artículos conforma una investigación multimétodo, caracterizada por integrar diferentes procesos metodológicos en el estudio de un mismo fenómeno (Carreño-Barrios, 2021). De esta forma, cada publicación incluida en el compendio da respuesta a una subpregunta de investigación dentro del estudio, por lo que las técnicas, instrumentos y objeto directo de análisis van variando para obtener, a partir de aproximaciones diferentes, una visión más amplia y compleja del caso.

Así, en el marco de la presente tesis doctoral, las tres publicaciones obligatorias para configurar el compendio se complementan con tres más, con el fin de conocer en profundidad, a partir de diferentes estudios parciales, los distintos agentes implicados en el desarrollo de la situación de aprendizaje, materializados en los distintos focos del estudio de caso. El cómputo total de artículos y capítulos de libro pretende dar respuesta al objetivo general de la investigación, de modo que cada publicación, presentada a



continuación, se corresponde con una investigación a menor escala y más concreta diseñada con la finalidad de alcanzar cada uno de los objetivos específicos de la tesis doctoral. Así, las publicaciones que componen el compendio son:

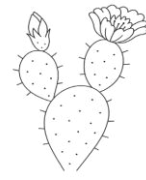
1. Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M.J. y Cuenca, J.M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. In D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35–52). Springer. Publicado.
2. Arroyo, E. y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 109–128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>. Publicado.
3. Arroyo, E., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2024a). 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>. Publicado.
4. Arroyo, E., Martín-Maestre, M. J., y Martínez-Macías, R. (2025). Descubriendo los cabezos de Huelva: estudio crítico del patrimonio y acción ciudadana en Educación Infantil. En A. A. Lorca (ed.), *Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales* (pp. 27–47). Octaedro. Publicado
5. Arroyo, E., Pascual, M. I., Contreras, L. C., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2024b). ¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en Educación Infantil? Conocimiento especializado y reflexión para la formación docente. En M. P. Rivero, P. L. Domínguez y M. A. Pallarés (coords.), *Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa* (pp. 167–180). Dykinson. Publicado.
6. Arroyo, E., Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (en prensa). Aprendizajes históricos y patrimoniales en Educación Infantil: construyendo ciudadanía a través de los patrimonios controversiales. *Social and Education History*, XX(X), X–X. Aceptado.



3.2. Problema y preguntas de investigación

Las problemáticas socioambientales a las que se enfrenta la sociedad actual hacen urgente que se generalicen desde la primera infancia prácticas educativas encaminadas a la formación de una ciudadanía activa y transformadora a partir de los valores de libertad, igualdad, equidad, justicia social y ecojusticia, ejes estructurantes del paradigma educativo que establece la normativa vigente en materia de educación, la Ley Orgánica 3/2020. Por su parte, los antecedentes de la presente tesis doctoral, es decir, las investigaciones en educación patrimonial y, especialmente, las que se enmarcan en los Proyectos EPITEC y EPITEC 2, han puesto de manifiesto las potencialidades del tratamiento educativo del patrimonio para la promoción de competencias sociales, cívicas, emocionales, territoriales y críticas del alumnado (Jiménez-Palacios, 2020; Lucas, 2018; Trabajo, 2020). Estos aportes de la educación patrimonial a la educación ecociudadana se potencian con el tratamiento de temáticas controversiales vinculadas al patrimonio (Cuenca et al., 2020; Estepa, 2019a; Estepa et al., 2021a; Martín-Cáceres et al., 2022; Sampedro-Martín, 2024; Sampedro-Martín et al., 2023a, 2023b), en la línea de lo establecido por el Consejo de Europa y la Convención de Faro (Miedes, 2021; Pla y Poznan, 2021).

En lo que respecta a la Educación Infantil, tanto el Real Decreto 95/2022 como la Orden de 30 de mayo de 2023, que establecen el currículo de la etapa a nivel estatal y autonómico, instan al estudio de los elementos sociales, culturales y patrimoniales para la progresiva construcción de la identidad del alumnado, así como para el fomento de la participación en su entorno. Del mismo modo, investigaciones nacionales e internacionales previas constatan los beneficios del tratamiento educativo del patrimonio desde edades tempranas a partir de estrategias innovadoras (Aerila et al. 2016; Arias y Egea, 2022; Arias et al., 2016; Casanova et al., 2018; Escribano, 2015; Feliu et al., 2021; Miralles y Rivero, 2012; Rofiqoh y Muthmainah, 2024; Skjæveland, 2017). Sin embargo, la investigación en educación patrimonial tiene una presencia considerablemente menor en la etapa de Educación Infantil que en el resto de etapas educativas (Arroyo et al., 2021; Rivero et al., 2022; Yücesan et al., 2023) y prácticamente inexistente en lo que respecta a la introducción de controversias asociadas al patrimonio y a la promoción de una ciudadanía crítica y participativa. No obstante, a pesar de la falta de referentes que aborden el tratamiento de los patrimonios controversiales en Educación Infantil, a partir del establecimiento de nexos entre la literatura científica en torno a la educación patrimonial en la primera etapa

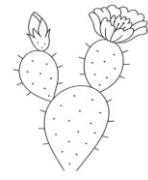


educativa y al uso educativo de las temáticas controvertidas, en la presente tesis doctoral se parte de la consideración de que el trabajo en torno a los patrimonios controversiales puede aportar beneficios al alumnado desde los primeros años de escolarización.

Así, siendo este el punto de partida de la presente investigación, surge la necesidad de averiguar la forma de contribuir a esta finalidad, es decir, delimitar qué enseñar de los patrimonios controversiales en Educación Infantil y cómo llevarlo a cabo. Por ello, la pregunta de investigación a la que se pretende dar respuesta con el diseño y desarrollo de la presente tesis doctoral es la siguiente: ¿Cuáles son los elementos clave de una propuesta educativa sobre los patrimonios interesados del contexto próximo que contribuya a la formación ecociudadana en Educación Infantil? Esta pregunta se concreta específicamente en el caso de los cabezos de Huelva en esta investigación.

Para obtener una respuesta completa, compleja y significativa a la pregunta de investigación planteada, se han diseñado diversos estudios a menor escala que tienen como fin obtener datos que atiendan a las subpreguntas implícitas en el problema de investigación, así como a los objetivos específicos del estudio, presentados en el apartado siguiente de este capítulo. Así, se alcanza una relación directa entre cada foco u objeto de análisis concreto, cada subpregunta, cada objetivo específico y cada publicación, lo cual justifica, de nuevo, la elección de la modalidad de tesis doctoral por compendio de publicaciones (Anexo II), como así se constató en tesis previas enmarcadas en los Proyectos EPITEC y EPITEC 2 (Ferrerías, 2015; Gómez-Hurtado, 2023; Lucas, 2023; Trabajo, 2020; Sampedro-Martín, 2024). De esta forma, la pregunta general de investigación ha sido dividida, a su vez, en 6 subpreguntas que en conjunto conducen a describir y comprender las diferentes dimensiones implicadas en el tratamiento educativo de las controversias patrimoniales en la primera etapa educativa:

- P.1. ¿Cómo se fundamenta conceptualmente la interrelación entre los problemas socioambientales relevantes, los patrimonios controversiales y la formación ecosocial de la ciudadanía para su aplicación en la Educación Infantil?
- P.2. ¿Cómo se abordan y comunican desde el Museo de Huelva las controversias patrimoniales para su integración como recurso educativo en la Educación Infantil?
- P.3. ¿Qué concepciones sobre patrimonio, patrimonios controversiales, territorio, medioambiente y ciudadanía posee el alumnado del nivel de 5 años de Educación Infantil, que sirvan de base para el diseño de experiencias educativas en torno a los cabezos de Huelva?



- P.4. ¿Cómo es el diseño, implementación y evaluación de una situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva que conduzca a la formación ecociudadana en el nivel de 5 años de Educación Infantil?
- P.5. ¿Qué conocimiento especializado docente se evidencia en el diseño, implementación y evaluación de una propuesta educativa en torno a los cabezos onubenses para la formación ecociudadana en el nivel de 5 años de Educación Infantil?
- P.6. ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje del alumnado del nivel de 5 años de Educación Infantil tras el trabajo en torno a los cabezos de Huelva?

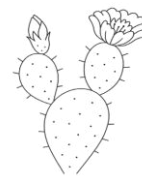
3.3. Objetivos generales y específicos

Partiendo de las preguntas de investigación, la presente tesis doctoral se plantea con el objetivo general (O.G) de caracterizar los contenidos, las estrategias, las actividades, los recursos educativos y los conocimientos docentes necesarios para el tratamiento de los patrimonios controversiales del contexto próximo para la formación ecociudadana en Educación Infantil.

Tal y como se indicaba previamente, en la presente investigación, por sus características metodológicas y formato, el conjunto de publicaciones que componen el compendio da respuesta al problema de investigación y al objetivo general a partir de aproximaciones más específicas al objeto de estudio. De esta forma, del objetivo general emanan 6 objetivos específicos (O.E) y 18 metas con un nivel mayor de concreción que permiten, además de esclarecer el grado de consecución del objetivo general, mostrar la relación entre las fases del proceso de investigación y los artículos y capítulos de libro resultantes de cada una de ellas, tal y como se desarrolla, por motivos de espacio, en el Anexo II. Los objetivos específicos de la tesis doctoral son los siguientes:

O.E.1. Establecer un marco conceptual que relacione el tratamiento educativo de los problemas socioambientales relevantes, los patrimonios controversiales y la formación ecosocial de la ciudadanía en la etapa de Educación Infantil.

- O.E.1.1. Describir la relación de los problemas socioambientales relevantes y el tratamiento educativo del patrimonio, conceptualizando y clasificando las perspectivas desde las cuales analizar los patrimonios controversiales.
- O.E.1.2. Definir los principios de una educación patrimonial desde la perspectiva ecosocial para la formación ecociudadana.



- O.E.1.3. Explorar las posibilidades didácticas de los patrimonios controversiales para la formación ecociudadana en la etapa de Educación Infantil.

O.E.2. Describir los elementos patrimoniales de Sala de Exposición de Arqueología del Museo de Huelva y su forma de comunicarse con el público escolar visitante e inferir de dicha descripción su papel didáctico para el tratamiento de los patrimonios controversiales en Educación Infantil.

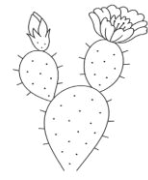
- O.E.2.1. Detectar la conceptualización patrimonial que se presenta en el Museo de Huelva, en base a la perspectiva y tipologías patrimoniales existente en la Sala de Exposición de Arqueología, así como las relaciones que se establecen entre el patrimonio y el territorio.
- O.E.2.2. Describir las estrategias de comunicación y de enseñanza seguidas en el Museo de Huelva e inferir su finalidad educativa.
- O.E.2.3. Valorar las potencialidades del Museo de Huelva como recurso para el tratamiento de los patrimonios controversiales en la etapa de Educación Infantil.

O.E.3. Conocer las concepciones del alumnado del nivel de 5 años de Educación Infantil sobre patrimonio, patrimonios controversiales, territorio, medioambiente y ciudadanía de forma previa a la implementación de una situación de aprendizaje en torno a patrimonios controversiales del contexto próximo.

- O.E.3.1. Delimitar y categorizar el concepto de patrimonio que manifiesta el alumnado del nivel de 5 años en función de su perspectiva patrimonial y de las tipologías de patrimonio que contempla y valora, así como su visión de la controversia patrimonial asociada a los cabezos de Huelva.
- O.E.3.2. Inferir las primeras nociones de ciudadanía y de participación ciudadana que posee el alumnado del nivel de 5 años.
- O.E.3.3. Conocer, de forma general, su visión sobre los conceptos de territorio y naturaleza, así como sus ideas sobre la sostenibilidad medioambiental.

O.E.4. Diseñar y describir la implementación y evaluación de una situación de aprendizaje en torno a los patrimonios controversiales del contexto próximo para la formación ecociudadana en el nivel de 5 años de Educación Infantil, tomando como referencia la literatura científica para este ámbito y las concepciones previas del grupo participante.

- O.E.4.1. Planificar y diseñar, en conjunto con las maestras de Educación Infantil participantes, una situación de aprendizaje sobre los cabezos de Huelva que



conduzca a las primeras formas de pensamiento crítico y de participación ciudadana del alumnado del nivel de 5 años.

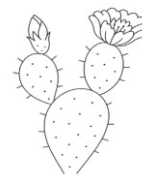
- O.E.4.2. Establecer relaciones entre los elementos del currículo de Educación Infantil y los conceptos, aplicaciones, procedimientos y valores vinculados al análisis de los cabezos de Huelva.
- O.E.4.3. Valorar la potencialidad de las estrategias, actividades y recursos didácticos para el tratamiento educativo de los cabezos de Huelva y para el fomento de la participación del alumnado en su contexto.

O.E.5. Detectar y categorizar elementos de conocimiento especializado de Ciencias Sociales que se movilizan en el diseño, implementación y evaluación de una situación de aprendizaje en torno a los patrimonios controversiales del contexto próximo para la formación ecociudadana en el nivel de 5 años de Educación Infantil.

- O.E.5.1. Explorar el conocimiento del contenido que una maestra moviliza en el desarrollo de una secuencia didáctica en torno a los cabezos de Huelva en Educación Infantil.
- O.E.5.2. Indagar elementos de conocimiento didáctico del contenido que se evidencian en el diseño y puesta en práctica de una experiencia educativa en torno a los cabezos onubenses.
- O.E.5.3. Inferir creencias u orientaciones que influyen en el tratamiento educativo de los patrimonios controversiales en Educación Infantil.

O.E.6. Delimitar y categorizar los aprendizajes patrimoniales, sociales, culturales, ambientales y cívicos del alumnado del nivel de 5 años de Educación Infantil tras el trabajo interdisciplinar en torno a los patrimonios controversiales del contexto próximo.

- O.E.6.1. Detectar variaciones en el concepto y la perspectiva de patrimonio del alumnado tras el desarrollo de una situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva.
- O.E.6.2. Valorar y categorizar la visión de los cabezos de Huelva del alumnado y su posicionamiento ante la controversia patrimonial de forma previa y tras la implementación de la situación de aprendizaje.
- O.E.6.3. Conocer el concepto de ciudadanía y participación ciudadana del alumnado antes y después de la experiencia educativa.



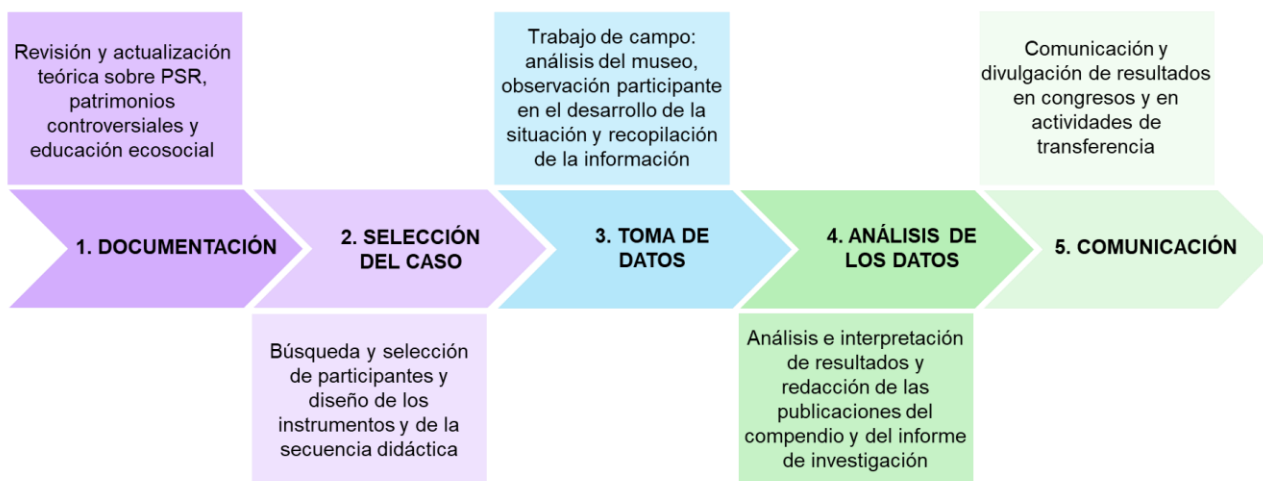
3.4. Fases de la investigación

La presente tesis doctoral se configuró siguiendo la estructura habitual de cualquier estudio empírico, organizando el trabajo en cinco fases: revisión de la literatura y actualización teórica, elección de la metodología y diseño de instrumentos a implementar, trabajo de campo, análisis de resultados y elaboración del informe de investigación y comunicación y transferencia de los resultados.

Estas fases se corresponden, en el marco de esta investigación, con las etapas propias de la planificación y desarrollo de un estudio de caso (Jiménez-Chaves, 2022; Stake, 1998; Yin, 1989) (Figura 8). No obstante, dichas fases, aun siendo presentadas de forma cronológica y lineal, no son homogéneas en cuanto a su duración ni en relación con el número de publicaciones resultantes de cada una.

Figura 8.

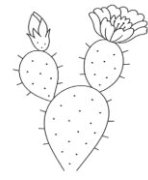
Fases de la investigación.



Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de Jiménez-Chaves (2022), Stake, (1998) y Yin (1989).

Fase 1: Revisión y actualización teórica.

La fase con la que se inició el proceso de investigación fue la búsqueda y lectura de publicaciones científicas que sustentasen la problemática de investigación seleccionada y que fundamentaran las bases teóricas y metodológicas del estudio. Así, desde el comienzo de la tesis doctoral se revisaron documentos que permitieran establecer nexos entre el tratamiento de los problemas socioambientales relevantes y los patrimonios controversiales para la formación de una ecociudadanía consciente, crítica y participativa,



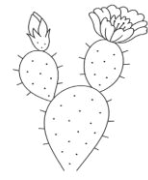
poniendo el foco en sus posibilidades para la etapa de Educación Infantil. Para esta fase, que marca el inicio de la tesis doctoral y se extiende hasta el momento de la presentación del informe de investigación, se utilizó toda la documentación producida en el marco de los Proyectos EPITEC y EPITEC 2, así como la literatura científica que aborda la educación patrimonial, la educación histórica y la educación ciudadana en Educación Infantil. Esta revisión y actualización teórica se materializa, por un lado, en la primera publicación del compendio (Arroyo et al., 2022), y, por otro, en los marcos conceptuales de cada artículo y capítulo de libro incluidos en la tesis doctoral.

Fase 2: Diseño de instrumentos de investigación y de la situación de aprendizaje y selección de participantes.

La segunda fase seguida en el proceso de investigación de la tesis doctoral consistió en el diseño de los instrumentos de recogida de la información, tomando como referencia los instrumentos de segundo orden propios de los proyectos de investigación en los que se enmarca este estudio y otros instrumentos de recolección de datos utilizados en investigaciones previas y con características similares.

Los instrumentos utilizados para la obtención de información se diseñaron, en su primera versión, a través de diversas reuniones con el director y la directora de tesis doctoral, así como con investigadoras e investigadores de los proyectos de investigación implicados. Tras ello, se procedió al envío de dichos instrumentos a las personas expertas que los someterían a juicio, introduciendo sus valoraciones en el documento de Excel presente en el Anexo III. Cada experto y experta debía valorar de forma independiente los ítems de cada instrumento en función de su idoneidad, claridad y pertinencia, teniendo la posibilidad de incluir comentarios y recomendaciones de mejora. Por último, los instrumentos de cuyo informante es el alumnado fueron sometidos a una prueba piloto implementada en un grupo de 5 estudiantes del nivel de 5 años de un centro escolar diferente al participante en la investigación, pero cuyas características socioeconómicas son similares.

En esta fase también tuvo lugar la búsqueda de participantes y contacto con los centros educativos de Huelva para la implementación de los instrumentos y de la situación de aprendizaje. En primer lugar, se enviaron correos electrónicos en los que se describía la propuesta a todos los centros educativos públicos y concertados de la localidad de Huelva y se solicitaba su participación a través de un breve cuestionario realizado con la herramienta *Google Forms* (Anexo IV). A partir de las respuestas obtenidas en dicho cuestionario, se seleccionaron los centros educativos participantes en los que se



realizarían la prueba piloto de los instrumentos de recogida de información y el desarrollo del trabajo de campo.

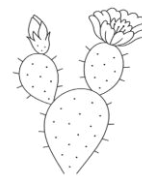
Una vez seleccionado el grupo participante, en esta fase también se produjo el diseño de la situación de aprendizaje, comenzando por un primer borrador realizado de forma individual por la investigadora, con base en los referentes teóricos sobre metodología de enseñanza y aprendizaje para la educación patrimonial en Educación Infantil y al currículo educativo de la etapa. Tras la revisión por parte del director y directora de la tesis, así como de una investigadora experta en la etapa de Educación Infantil, se dedicaron dos sesiones de trabajo con las maestras-tutoras del alumnado participante con el fin de adaptar el diseño didáctico al contexto específico del centro y del grupo donde se implementaría, así como a las concepciones, necesidades e intereses del alumnado y profesorado implicado.

Fase 3: Trabajo de campo.

El primer momento de trabajo de campo de la presente investigación tuvo lugar de forma previa al diseño final e implementación de la situación de aprendizaje, pues tenía como fin indagar sobre las potencialidades del Museo de Huelva para el tratamiento de los patrimonios controversiales en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se realizó la observación sistemática de la Sala de Arqueología del Museo de Huelva en dos sesiones de trabajo en la que se anotaron en una hoja de registro sistemático los elementos expuestos, la forma de organización de la sala y las estrategias de comunicación del museo con el público escolar. A través del instrumento de análisis, el sistema de categorías presentado en el apartado posterior de este capítulo, se interpretó la información recolectada y se infirieron las posibilidades didácticas del museo para que se produzcan aprendizajes en relación con los cabezos y las problemáticas que subyace a su gestión. Los resultados de este análisis se encuentran recogidos en la segunda publicación del compendio (Arroyo y Cuenca, 2021).

La parte más sustancial del trabajo de campo de este estudio se correspondió con la observación participante en la implementación de la situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva, cuyo desarrollo ocupó tres semanas en el mes de abril del año 2023. Partiendo del diseño que se había configurado de forma previa, la secuencia de actividades se fue modificando para dar respuesta a las demandas del alumnado, dando lugar a la situación de aprendizaje final presentada en la publicación 4 (Arroyo et al., 2025).

Asimismo, en periodos anteriores al desarrollo de la situación de aprendizaje, tuvieron lugar varias sesiones previas de trabajo con las maestras-tutoras de los grupos implicados



en la investigación y algunas actividades en momentos previos del curso escolar que sirvieron como toma de contacto de la investigadora con el alumnado participante. Del mismo modo, una vez finalizada la observación participante, se sucedieron tres reuniones con las docentes, una en el curso 2023/2024 y dos en el curso 2024/2025, para valorar de forma conjunta los resultados de la situación de aprendizaje.

Fase 4: Análisis de resultados y redacción del informe.

La cuarta fase de la investigación presentada consistió en analizar e interpretar la información obtenida a partir de los instrumentos implementados y en redactar las publicaciones que componen el compendio, así como el presente informe de tesis doctoral. Esta fase se caracteriza por dar comienzo desde prácticamente el inicio de la tesis doctoral, con la publicación de la fundamentación teórica de la investigación y por finalizar en el momento de la entrega del informe completo.

No obstante, el momento de análisis de resultados toma especial protagonismo tras la implementación de la situación de aprendizaje, momento a partir del cual se pone el foco en la información que podría considerarse de mayor relevancia científica dentro de la tesis doctoral.

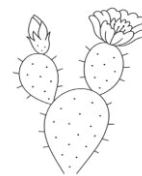
Finalmente, tras la elaboración, envío y aceptación de los artículos y capítulos de libro que componen el compendio de publicaciones de la tesis doctoral, se procedió a la redacción del presente informe, dando por finalizada la investigación.

Fase 5: Comunicación y transferencia de los resultados.

A partir de la obtención de los primeros resultados derivados de los estudios parciales que componen la presente tesis doctoral, se comenzó la última fase de la investigación, la destinada a comunicar y divulgar los avances científicos.

Además de en las publicaciones que conforman el compendio, a medida que se fueron analizando e interpretando los resultados de cada sección o foco del estudio de caso, estos se fueron presentando a la comunidad científica en congresos nacionales e internacionales propios del ámbito educativo, de Didáctica de las Ciencias Sociales y de educación patrimonial. Concretamente, derivadas de la presente tesis doctoral, se han presentado, desde el año 2020, 14 aportaciones a congresos, jornadas y seminarios en forma de ponencia, comunicación o póster (Anexo V).

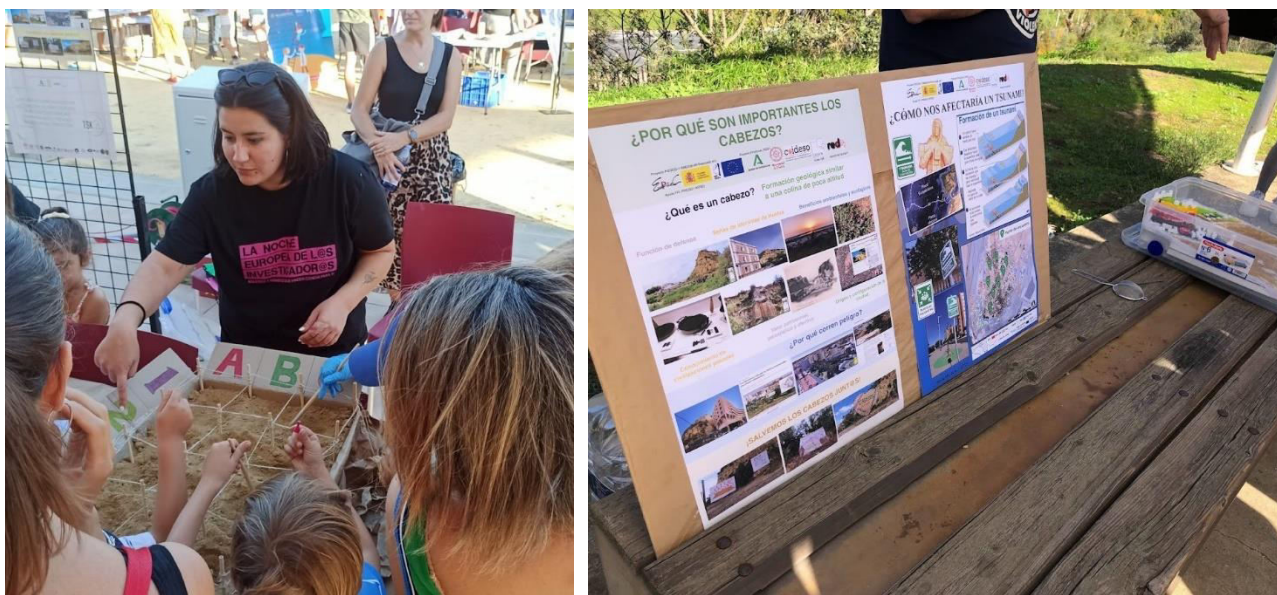
Asimismo, la investigación presentada se desarrolló en el marco del programa *Researchers at School*, acción de divulgación científica financiado por la Unión Europea dentro del



Programa Horizonte Europa bajo la acción Marie Skłodowska-Curie, coordinada en Andalucía a través de la Fundación Descubre y en la Universidad de Huelva a través de la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i) del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia, a través del cual se produce un vínculo entre la universidad, los equipos de investigación y las escuelas. En esta línea, en la fase de comunicación y transferencia, se organizaron dos actividades de divulgación científica en las cuales la doctoranda ejerció como investigadora responsable: el taller titulado “Descubriendo los cabezos de Huelva”, celebrado el 29 de septiembre de 2023 en el marco de la Noche Europea de I@S Investigador@s (Figura 9), y el taller titulado “¿Son importantes los cabezos de Huelva?”, celebrado el 14 de noviembre de 2023 en el marco de la Semana de la Ciencia (Figura 10), ambos en la Universidad de Huelva.

Figuras 9 y 10.

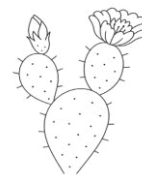
Actividades de divulgación de los resultados de la tesis doctoral.



Fuente: elaboración propia.

3.5. Participantes

En el marco de la tesis doctoral, a lo largo del proceso de investigación se ha contado con la participación de diferentes agentes educativos que permitieron acceder al contexto concreto de aplicación de los instrumentos y al caso estudiado. En primer lugar, 14 maestras de la etapa de Educación Infantil en ejercicio en centros educativos de Huelva capital participaron en una encuesta breve a través de la cual se indagaba sobre su enfoque didáctico y sobre su predisposición a participar como informantes en la presente

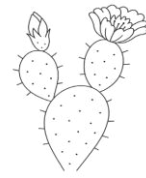


investigación. De los 4 centros educativos cuyas 11 docentes mostraron interés en participar en el estudio, se seleccionaron, por muestreo no probabilístico intencional (Otzen y Manterola, 2017; Sabariego, 2004b), 3 colegios, atendiendo a sus principios pedagógicos, indicados en sus respectivas páginas web, y a su localización geográfica dentro de la ciudad.

El primer centro educativo seleccionado se destinó a la realización de la prueba piloto de los instrumentos de recogida de información, descartándose para el trabajo de campo por corresponderse con el contexto de la investigación enmarcada en el Trabajo Fin de Máster de la doctoranda, tratando, de esta forma, de conocer y valorar prácticas de educación patrimonial en diferentes entornos educativos. La prueba piloto de los instrumentos se realizó con 5 estudiantes de entre 5 y 6 años –3 niños y 2 niñas–, a elección de la maestra-tutora del grupo.

De forma posterior, los instrumentos de investigación se implementaron en su versión final en cuatro clases del nivel de 5 años de los dos centros escolares restantes, ambos de carácter público y situados en una misma zona de la ciudad de Huelva. En este momento del trabajo de campo participaron 73 estudiantes de entre 5 y 6 años –39 niños y 34 niñas en total–, cuyas características socioeconómicas se podrían considerar similares y cuya distinción principal era su experiencia previa en proyectos de investigación escolar en torno a elementos patrimoniales onubenses o su ausencia de ella, lo cual determinó sus concepciones sobre su patrimonio y su cultura.

Así, finalmente, para el estudio de caso enmarcado en la presente tesis doctoral se seleccionaron dos grupos-clase compuestos por 43 estudiantes y sus dos maestras-tutoras, del centro público de Educación Infantil y Primaria Profesora Pilar Martínez Cruz. La selección de participantes atendió, en primera instancia, a la predisposición de las docentes a participar en este estudio, así como su asidua colaboración en diferentes proyectos de investigación e innovación de forma conjunta con el Departamento de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva. Por otro lado, el enfoque metodológico y las temáticas que caracterizan los procesos educativos desarrollados por ambas maestras se ajustaban a las estrategias metodológicas idóneas para abordar el patrimonio en Educación Infantil según la literatura científica. Por último, las concepciones del alumnado en torno al patrimonio, a la ciudadanía y al territorio se ajustaban a unas condiciones iniciales óptimas para introducir los patrimonios controversiales como tema



central de una situación de aprendizaje, tal y como se expone en la tercera publicación del compendio (Arroyo et al., 2024a).

3.6. Instrumentos de la investigación

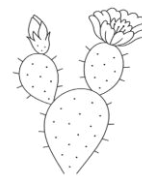
Debido a la variedad de estudios parciales que se corresponden con las distintas publicaciones que conforman el compendio, en la presente tesis doctoral se han utilizado diversidad de instrumentos de recogida de información y de análisis e interpretación de la misma, descritos a continuación.

3.6.1. Instrumentos de diseño y análisis de la información

En este subapartado se describen los denominados instrumentos de segundo orden, caracterizados por servir como referente teórico-metodológico, orientando el diseño de instrumentos de recogida de información y el análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de ellos. Estos instrumentos, organizados en categorías o variables, son resultado de la conceptualización y fundamentación teórica que sustenta los proyectos de investigación en los que se enmarca la presente tesis doctoral, así como de los estudios empíricos que forman parte de los mismos.

Las categorías y subcategorías que componen estos instrumentos se relacionan directamente con los ítems y apartados de cada instrumento de recogida de información y se utilizan a lo largo de toda la investigación en un proceso de análisis deductivo (Vives y Hamui, 2021), en el que la información recolectada y analizada se corresponde con sus distintos indicadores y niveles.

Así, en primer lugar, como instrumento de segundo orden predominante en la mayor parte de publicaciones que conforman el compendio, se utilizó un sistema de categorías cualitativo que se configura como una señal de identidad de los Proyectos EPITEC y EPITEC 2. Este sistema de categorías se caracteriza por la organización de la mayoría de los indicadores en función de una hipótesis de progresión con niveles de formulación que van de lo simple a lo complejo y deseable (Cuenca, 2002; Cuenca et al., 2020; Martín-Cáceres y Cuenca, 2016). No obstante, en algunas categorías que rigen la presente investigación, los indicadores no actúan siguiendo una hipótesis de progresión, sino como una clasificación que permite conceptualizar tipologías o perspectivas controversiales sobre el patrimonio, como es el caso de la subcategoría de patrimonios controversiales en la Tabla 1, perteneciente a la segunda publicación del compendio (Arroyo y Cuenca, 2021). En



todos los casos, cada indicador lleva consigo un descriptor que facilita la comprensión de los conceptos y el análisis e interpretación de la información obtenida.

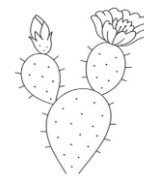
El sistema de categorías completo que rige el diseño de la investigación, de los instrumentos de recogida de información y de la situación de aprendizaje, así como la interpretación de los resultados es producto de adaptaciones de investigaciones previas y se ha ido modificando a medida que se progresaba en la conceptualización de la tesis doctoral y en los estudios parciales que componen la investigación completa.

Cada trabajo publicado en el marco de la presente tesis doctoral se ha servido de versiones reducidas, parciales y/o previas del sistema de categorías completo, recogido, por motivos de espacio, en el Anexo VI. Así, el sistema de categorías de la publicación 2 (Arroyo y Cuenca, 2021) del compendio (Tabla 1) es una adaptación de trabajos previos del Proyecto EPITEC, especialmente de aquellos que ahondan en las estrategias de educación patrimonial en las instituciones museísticas (Cuenca et al., 2020; Cuenca et al., 2017b; Estepa y Cuenca, 2017; Martín-Cáceres, 2012), incluyendo una última versión de la clasificación de los patrimonios controversiales, conceptualizados en el seno del Proyecto EPITEC2 (Arroyo et al., 2022; Estepa y Martín-Cáceres, 2018; Estepa y Martín-Cáceres, 2020; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a; 2023b; Sampedro-Martín, 2024).

Tabla 1.

Sistema de categorías de la publicación 2: análisis del Museo de Huelva.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
I. Concepto de patrimonio	1. Perspectiva de patrimonio	Fetichista-excepcionalista
		Monumental
		Estética
		Temporal
		Diversidad
		Simbólico-identitaria
	2. Tipología patrimonial	Natural-Histórica-Artística
		Etnológica
		Científica-Tecnológica
		Holística
	3. Perspectivas controversiales sobre el patrimonio	Antipatrimonios
		Patrimonios de la crueldad
		Patrimonios interesados
Patrimonios con perspectiva de género		
Patrimonios inclusivos		
Patrimonios sometidos y rescatados		
II. Finalidad educativa	4. Enfoque de la propuesta	Inteligencia emocional
		Alfabetización científica y cultural
		Educación ciudadana
		Educación ambiental



		Inteligencia territorial
	5. Finalidad educativa de la propuesta	Pensamiento crítico
		Enfoque ecosocial
		Formación ciudadanía global
		Educación en y para el decrecimiento
III. Metodología de enseñanza	6. Tipo de recursos	Pasivos tradicionales
		Pasivos TIC
		Activos tradicionales
		Activos TIC
	7. Tipo de actividades	Complejidad de nivel cognitivo baja
		Complejidad de nivel cognitivo analítico
		Complejidad de nivel cognitivo sistémico
	8. Relación recurso-alumnado	Comunicación unidireccional
Comunicación bidireccional		
Comunicación multidireccional		
IV. Relación entre patrimonio e inteligencia territorial	9. Conexiones con el entorno	Sin conexión
		Institucional
		Territorial
		Interterritorial
	10. Visión del paisaje	Musealizado
		Sostenible
		Cultural

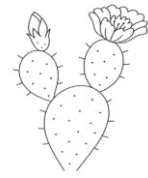
Fuente: instrumento adaptado de Arroyo et al. (2022), Cuenca et al. (2017b, 2020), Estepa y Cuenca, (2017), Estepa y Martín-Cáceres (2018, 2020), Estepa et al. (2021) Sampedro-Martín et al. (2023a, 2023b) y Sampedro-Martín (2024).

El instrumento de segundo orden presente en la tercera publicación del compendio (Arroyo et al., 2024a) (Tabla 2) sirvió para conceptualizar y categorizar las concepciones del alumnado de la etapa de Educación Infantil, comparando las nociones de estudiantes que habían trabajado previamente en torno al patrimonio local con las de aquellos cuyas experiencias de educación patrimonial era meramente anecdóticas. Con el fin de seleccionar un grupo participante en una situación de aprendizaje en torno a los patrimonios controversiales, se exploraron las ideas del alumnado en relación con tres categorías: concepto de patrimonio, ciudadanía y relación entre patrimonio, inteligencia territorial y ciudadanía (Delgado-Algarra, 2014; Cuenca et al., 2020; Trabajo, 2020).

Tabla 2.

Sistema de categorías de la publicación 3: análisis de concepciones iniciales del alumnado.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
I. Concepto de patrimonio	1. Perspectiva de patrimonio	Fetichista- Excepcionalista
		Monumental
		Estética
		Temporal
		Diversidad
		Simbólico-identitaria



	2. Tipología patrimonial	Natural-Histórica-Artística
		Etnológica
		Científica-Tecnológica
		Holística
II. Ciudadanía	3. Concepción de ciudadanía	Individual
		Social
		Global
		Ecociudadanía
	4. Participación ciudadana	Personalmente responsable
		Participativo/a
		Orientado/a a la justicia
		Activista por la ecojusticia y justicia social
III. Relación entre patrimonio, inteligencia territorial y ciudadanía	5. Visión del paisaje	Musealizado
		Sostenible
		Cultural
	6. Desarrollo territorial/Visión del medioambiente	Conservacionista
		Cultural
		Sostenible
		Decrecimiento

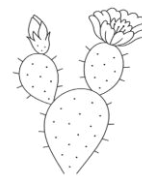
Fuente: instrumento adaptado de Delgado-Algarra (2014), Cuenca et al. (2020) y Trabajo (2020).

La publicación 4 (Arroyo et al., 2025), que se corresponde con una descripción exhaustiva de la situación de aprendizaje y una evaluación superficial de los resultados de aprendizaje, incluye un sistema de categorías compuesto por los pilares conceptuales y temáticos de la experiencia educativa, utilizado para su diseño y análisis (Tabla 3). Así, además de las categorías concepto de patrimonio, ciudadanía y relación entre patrimonio, inteligencia territorial y ciudadanía (Delgado-Algarra, 2014; Cuenca et al., 2020; Trabajo, 2020), presentes en el sistema de categorías de la publicación 3, se integra la última versión de la categoría de patrimonios controversiales (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a), incluyendo la subcategoría de la visión de los patrimonios controversiales – interesados en el caso concreto de la presente tesis doctoral– (Sampedro-Martín et al., 2025).

Tabla 3.

Sistema de categorías de la publicación 4: valoración de los aprendizajes del alumnado (I).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
I. Concepto de patrimonio	1. Perspectiva de patrimonio	Fetichista- Excepcionalista
		Monumental
		Estética
		Temporal
		Diversidad



		Simbólico-identitaria
	2. Tipología patrimonial	Natural-Histórica-Artística
		Etnológica
		Científica-Tecnológica
		Holística
II. Patrimonios controversiales	4. Visión de los cabezos	Negacionismo
		Desconocimiento
		Conocimiento pasivo
		Posicionamiento crítico
		Compromiso ecosocial
III. Ciudadanía	5. Concepción de ciudadanía	Individual
		Social
		Global
		Ecociudadanía
	6. Participación ciudadana	Personalmente responsable
		Participativo/a
		Orientado/a a la justicia
		Activista por la ecojusticia y justicia social
IV. Relación entre patrimonio, inteligencia territorial y ciudadanía	8. Visión del paisaje	Musealizado
		Sostenible
		Cultural
	9. Desarrollo territorial/Visión del medioambiente	Conservacionista
		Cultural
		Sostenible
		Decrecimiento

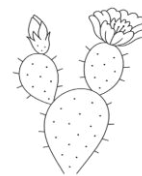
Fuente: instrumento adaptado de Arroyo et al. (2022), Delgado-Algarra (2014), Cuenca et al. (2020), Trabajo (2020) y Sampedro-Martín et al. (2023a, 2025).

Como última mención a este instrumento, el sistema de categorías presente en la sexta y última publicación (Arroyo et al., en prensa) (Tabla 4), al tratarse de un trabajo que pone el foco en los aprendizajes históricos, patrimoniales y cívicos del alumnado tras la implementación de la situación de aprendizaje, consta de tres categorías: concepto de patrimonio, patrimonios controversiales y ciudadanía (Delgado-Algarra, 2014; Cuenca et al., 2020; Sampedro-Martín et al., 2025).

Tabla 4.

Sistema de categorías de la publicación 6: valoración de los aprendizajes del alumnado (II).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
I. Concepto de patrimonio	1. Perspectiva de patrimonio	Fetichista- Excepcionalista
		Monumental
		Estética
		Temporal
		Diversidad



		Simbólico-identitaria
	2. Tipología patrimonial	Natural-Histórica-Artística
		Etnológica
		Científica-Tecnológica
		Holística
II. Patrimonios controversiales	4. Visión de los cabezos	Negacionismo
		Desconocimiento
		Conocimiento pasivo
		Posicionamiento crítico
		Compromiso ecosocial
III. Ciudadanía	5. Concepción de ciudadanía	Individual
		Social
		Global
		Ecociudadanía
	6. Participación ciudadana	Personalmente responsable
		Participativo/a
		Orientado/a a la justicia
		Activista por la ecojusticia y justicia social

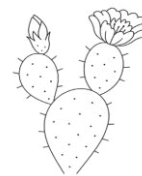
Fuente: instrumento adaptado de Arroyo et al. (2022), Delgado-Algarra (2014), Cuenca et al. (2020), Sampedro-Martín et al. (2023a, 2025).

Asimismo, de forma complementaria al sistema de categorías, como instrumento de evaluación de los aprendizajes y del desempeño del alumnado en el desarrollo de la situación de aprendizaje, se utilizó una rúbrica de evaluación (Tabla 5). Este instrumento parte de una adaptación de los criterios de evaluación establecidos en el currículo para la etapa de Educación Infantil, desarrollado en la Orden de 30 de mayo de 2023, a la temática y las actividades implementadas. La rúbrica de evaluación valora de forma independiente la consecución de cada criterio de evaluación en función de una hipótesis de progresión que va desde un nivel inicial poco adecuado hasta uno excelente, desarrollados en los indicadores de logro. Así, aunque el objeto directo del análisis a partir de este instrumento sean los conocimientos y las habilidades construidas por el alumnado, también aporta información sobre la idoneidad de la secuencia didáctica y de las estrategias utilizadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

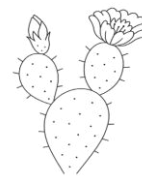
Tabla 5.

Rúbrica de evaluación de los aprendizajes del alumnado.

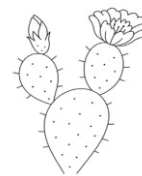
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO			
	POCO ADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO	EXCELENTE
CA. 3.1. Realizar actividades	No participa en actividades de	Participa de manera esporádica en	Participa regularmente en	Participa activamente en



relacionadas con el cuidado del entorno, respetando los espacios naturales de la ciudad.	cuidado del entorno o muestra indiferencia. No respeta los espacios naturales. Realiza acciones que perjudican el entorno.	acciones de cuidado del entorno. Muestra cierto respeto por los espacios naturales, con limitaciones. Respeta los espacios, aunque pueda causar daño menor.	actividades para el cuidado del entorno. Demuestra respeto por los espacios naturales, con algunas excepciones. Intenta que sus acciones no dañen el entorno.	actividades de protección del medio. Comprende la importancia de cuidar los entornos naturales. Siempre asegura que sus acciones no perjudiquen el entorno, y educa a otros al respecto.
DEE. 1.1. Establecer relaciones, explorar y estudiar las características de los materiales sedimentarios de los cabezos y los restos fósiles y arqueológicos allí encontrados, constatando el efecto de sus acciones en los cabezos y anticipándose a las consecuencias de la intervención humana sobre ellos.	No muestra interés en explorar las características de los materiales sedimentarios, fósiles y arqueológicos. No reproduce los pasos del método arqueológico en situaciones simuladas. No reconoce que existe distinción entre los estratos de los cabezos. Realiza acciones que pueden tener consecuencias negativas en los cabezos.	Muestra interés en la exploración y el estudio de los materiales sedimentarios, fósiles y arqueológicos y los identifica de forma básica. Reproduce el método arqueológico en situaciones simuladas. Reconoce que existe distinción entre los estratos de los cabezos. Reconoce de manera superficial el efecto de sus acciones y las consecuencias de la intervención humana sobre los cabezos.	Explora y estudia las características de los materiales sedimentarios, fósiles y arqueológicos, estableciendo relaciones entre ellos. Reproduce el método arqueológico en situaciones simuladas, reconociendo partes del procedimiento. Nombra los materiales sedimentarios de los estratos de los cabezos y comprende el paso del agua por ellos. Reflexiona sobre las consecuencias de la destrucción de los cabezos.	Establece relaciones entre los cabezos y la configuración de la ciudad en base al estudio de los restos fósiles y arqueológicos. Conoce los procedimientos del método arqueológico y los reproduce en una situación simulada. Nombra los estratos de los cabezos, reconoce sus materiales y explica el paso del agua por ellos. Reflexiona sobre las consecuencias de la destrucción de los cabezos y emprende acciones para ponerlos en valor y protegerlos.
DEE. 1.5. Utilizar las nociones temporales básicas, comprender la relación pasado-presente, comparar sociedades del pasado y del presente e identificar elementos distintivos de la cultura tartésica.	No utiliza nociones temporales básicas ni comprende la relación pasado-presente. No puede comparar momentos ni sociedades históricas ni identificar elementos de la cultura tartésica.	Utiliza algunas nociones temporales básicas y muestra una comprensión limitada de la relación pasado-presente. Representa algunos elementos de la cultura tartésica, con ayuda.	Utiliza correctamente las nociones temporales, comprende la relación pasado-presente e identifica diferentes momentos históricos. Nombra y representa elementos de los modos de vida y	Utiliza con precisión las nociones temporales, comprende la relación pasado-presente y distingue periodos históricos y avances culturales. Nombra y representa los elementos de los modos de vida y rituales funerarios tartésicos, sus objetos y sus usos.



			rituales funerarios tartésicos.	
DEE. 1.6. Representar y organizar el espacio y localizar elementos en él con el cuadro de doble entrada o cuadrícula.	No representa ni organiza el espacio adecuadamente. No localiza elementos en la cuadrícula.	Representa y organiza el espacio de manera básica. Localiza con errores algunos elementos en la cuadrícula.	Representa y organiza el espacio, localizando la mayoría de los elementos en la cuadrícula.	Representa y organiza el espacio utilizando la cuadrícula y localizando de forma precisa elementos en él a partir de sus coordenadas.
DEE. 3.1. Mostrar una actitud de respeto y cuidado hacia el medio natural, identificando el impacto de las acciones humanas sobre los cabezos, adquiriendo responsabilidad y divulgando acciones para conservarlos.	No muestra respeto ni cuidado hacia el medio natural. No identifica el impacto de las acciones humanas ni asume responsabilidad en la conservación de los cabezos.	Muestra una actitud básica de respeto y cuidado hacia el medio natural. Identifica superficialmente el impacto de las acciones humanas sobre los cabezos y asume responsabilidad limitada.	Muestra una actitud consistente de respeto y cuidado hacia el medio natural. Identifica el impacto de las acciones humanas, se responsabiliza del cuidado de los cabezos y participa en acciones de divulgación.	Valora el patrimonio natural y muestra una actitud de respeto y cuidado hacia el medio. Identifica las acciones que impactan de forma positiva y negativa en los cabezos y asume responsabilidad en la divulgación de acciones eficaces para su conservación.
DEE. 3.4. Conocer los componentes básicos de la flora y la fauna autóctona de los cabezos y establecer relaciones entre el territorio y la sociedad a partir del conocimiento y observación del patrimonio presente en la ciudad.	No reconoce ni nombra las plantas, flores, animales e insectos autóctonos de los cabezos. No comprende los beneficios que aporta la biodiversidad a las poblaciones. No establece relaciones entre el territorio y la sociedad.	Reconoce algunas plantas, flores, animales e insectos de los cabezos. Comprende limitadamente los beneficios que aporta la biodiversidad a las poblaciones. Es capaz de identificar las acciones humanas que benefician y perjudican el territorio.	Nombra e identifica algunas de las características de las plantas, flores, animales e insectos autóctonos de los cabezos. Reconoce los beneficios que aporta la biodiversidad de los cabezos a la ciudadanía. Relaciona las acciones humanas con los cambios en el territorio.	Nombra e identifica las características de las plantas, flores, animales e insectos autóctonos de los cabezos. Comprende y argumenta los beneficios que aporta la biodiversidad de los cabezos a la ciudadanía. Establece relaciones complejas entre las acciones sociales y culturales y el territorio.
CRR. 4.1. Mostrar interés por comunicarse a través de textos escritos en forma de carteles, murales, fichas y textos periodísticos, valorando su	No muestra interés por comunicarse a través de textos escritos. No conoce el vocabulario básico asociado a los cabezos. No	Muestra un interés básico por comunicarse a través de textos escritos. Conoce poco vocabulario asociado a los cabezos y lo aplica con ayuda. Valora	Muestra interés y se comunica a través de textos escritos, utilizando cierto vocabulario relacionado con los cabezos y comprende la función	Muestra interés y se comunica eficazmente a través de textos escritos sencillos, utilizando vocabulario específico de los cabezos, para

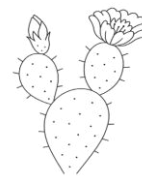


función comunicativa.	valora la función comunicativa de estos formatos.	algo la importancia de los textos escritos para la comunicación.	comunicativa de dichos textos.	transmitir su conocimiento.
CRR. 5.3. Participar en actividades de lectura de cuentos apreciando el lenguaje literario y extrayendo contenidos relacionados con los cabezos presentes en dichos cuentos.	No pone atención en la lectura de cuentos. No explora ni aprecia el lenguaje literario. No extrae contenidos relacionados con los cabezos.	Participa en actividades de lectura de cuentos. Explora y aprecia el lenguaje literario de manera superficial. Extrae algunos contenidos sobre los cabezos.	Participa activamente en actividades de lectura de cuentos, apreciando el lenguaje literario. Extrae la mayoría de los contenidos relacionados con los cabezos.	Participa con entusiasmo en actividades de lectura de cuentos y reconoce la belleza del lenguaje literario. Extrae y retiene contenidos de los cabezos y los aplica en otros contextos.
CRR. 5.4. Expresar emociones e ideas en manifestaciones artísticas y culturales, disfrutando del proceso creativo.	No disfruta del proceso creativo. No expresa emociones ni ideas en manifestaciones plásticas.	Disfruta del proceso creativo y expresa de forma limitada ideas y emociones relacionadas con los cabezos.	Disfruta del proceso creativo y expresa sus emociones y contenidos relacionados con los cabezos.	Disfruta del proceso creativo y plasma en sus producciones conocimientos complejos relacionados con los cabezos.

Fuente: elaboración propia a partir de los criterios de evaluación de la Orden de 30 de mayo de 2023.

El último instrumento de segundo orden utilizado en la presente investigación se nutre del modelo de Conocimiento Especializado de Ciencias (Experimentales y Matemáticas) (García-Viso et al., 2023, 2024), referente teórico-metodológico del Proyecto “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (MTSK-STSK-SSTSK)”, que toma como referentes los trabajos de Shulman (1986, 1987), Carrillo et al., (2014, 2018), Magnusson et al. (1999), Park y Oliver (2008) y Luís (2021). El objetivo del modelo es conceptualizar el conocimiento especializado que permite al profesorado enseñar Ciencias con el fin último de mejorar la formación inicial docente propiciando la construcción de dicho conocimiento. Así, dicho modelo lo conforman dos dominios de conocimiento que el profesorado pone en juego en las prácticas educativas: el Conocimiento del contenido de Ciencias (Experimentales y Matemáticas) y el Conocimiento didáctico del contenido de Ciencias (Experimentales y Matemáticas). Además, a este modelo se le añaden las Orientaciones para el conocimiento de las Ciencias y las Orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias que, sin constituir necesariamente conocimiento propio de la disciplina, permean al conocimiento que el profesorado maneja en relación con los contenidos y con su enseñanza y aprendizaje.

Así, a partir de esta tesis doctoral, junto con la investigación de Fraga-Hernández (2024) para la etapa de Educación Primaria, se pretende realizar un primer acercamiento a una



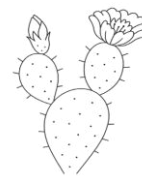
conceptualización de un posible modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales (SSTSK) (Tabla 6), tomando como base los referentes teóricos de Didáctica de las Ciencias Sociales desarrollados en el marco teórico de la presente tesis doctoral, así como los modelos propuestos por Carrillo et al. (2018) y por García-Viso et al. (2023, 2024).

De esta forma, en su adaptación para la publicación 5 (Arroyo et al., 2024b), se utiliza como referente para la interpretación de la información una primera versión de dicho modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales (SSTSK) –completo en el Anexo VII–, ahondando, en este caso concreto, únicamente en el conocimiento del contenido de Ciencias Sociales.

Tabla 6.

Versión inicial del modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales (SSTSK).

DOMINIO	SUBDOMINIO	CATEGORÍA		
Conocimiento del contenido de Ciencias Sociales	Conocimiento de los temas de Ciencias Sociales (KoT)	Procedimientos y técnicas de observación e investigación	Orientaciones hacia las Ciencias Sociales	Orientaciones hacia la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales
		Conceptos, teorías, definiciones y fundamentos		
		Hechos y fenómenos		
		Representaciones y registros de representación		
Conocimiento de la estructura de las Ciencias Sociales (KSSS)	Estructura de las temáticas y disciplinas del área y relaciones entre ellas			
	Conocimiento de la práctica de las Ciencias Sociales (KPSS)	Conocimiento sintáctico		
	Conocimiento didáctico del contenido de Ciencias Sociales	Conocimiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales (KSST)		
Estrategias y actividades de la disciplina				
Representaciones y recursos para la enseñanza				
		Teorías del aprendizaje		



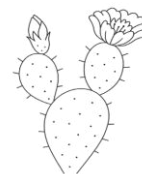
	Conocimiento de las características del aprendizaje de las Ciencias Sociales (KFLSS)	Fortalezas y dificultades (fortalezas, ideas previas, dificultades y necesidades)		
		Formas de interactuar con un contenido		
		Aspectos emocionales		
	Conocimiento de los estándares de aprendizaje de las Ciencias Sociales (KSSLS)	Resultados de aprendizaje esperados		
		Nivel esperado de desarrollo conceptual y procedimental		
		Secuenciación de contenidos		

Fuente: instrumento adaptado de Carrillo et al. (2014, 2018), Fraga-Hernández (2024) y García-Viso et al. (2023, 2024).

3.6.2. Instrumentos de recogida de información

El estudio de caso que se presenta en esta tesis doctoral, al analizar de forma independiente los agentes implicados en el diseño e implementación de una situación de aprendizaje en torno a los patrimonios controversiales del contexto próximo, se sirve de una amplia diversidad de instrumentos de recogida de información, utilizados para dar respuesta a los objetivos de los estudios parciales que se corresponden con las publicaciones del compendio. La totalidad de instrumentos de recogida de información en relación con el objeto concreto de estudio, con los objetivos específicos, las subpreguntas de investigación y las publicaciones del compendio se pueden revisar en el ya citado Anexo II.

En primer lugar, tal y como recoge la publicación 2 del compendio (Arroyo y Cuenca, 2021), el Museo de Huelva se constituye como un elemento a analizar de forma complementaria a los diversos focos del estudio de caso. Con el fin de conocer las potencialidades de la Sala de Arqueología de la institución museística para el tratamiento de las controversias asociadas a los cabezos onubenses y las estrategias de educación patrimonial que utiliza para dirigirse al público escolar, se utilizó una hoja de observación sistemática (Tabla 7), basada en el sistema de categorías presentado en el subapartado anterior. Dicha parrilla

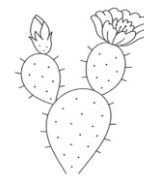


permitió situar los elementos de la sala observada en el nivel de la hipótesis de progresión correspondiente para cada categoría y subcategoría de análisis, aportando una justificación razonada de cada elección.

Tabla 7.

Hoja de observación sistemática para el análisis del Museo de Huelva.

HOJA DE OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA DE MUSEOS			
CENTRO	Museo de Huelva, Sala de Arqueología		
WEB	https://www.museosdeandalucia.es/web/museodehuelva		
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPCIÓN/JUSTIFICACIÓN
I. Concepto de patrimonio	1. Perspectiva de patrimonio	Fetichista-excepcionalista	
		Monumental	
		Estética	
		Temporal	
		Diversidad	
		Simbólico-identitaria	
	2. Tipología patrimonial	Natural-Histórica-Artística	
		Etnológica	
		Científica-Tecnológica	
		Holística	
	3. Perspectivas controversiales sobre el patrimonio	Antipatrimonios	
		Patrimonios de la crueldad	
		Patrimonios interesados	
		Patrimonios con perspectiva de género	
		Patrimonios inclusivos	
Patrimonios sometidos y rescatados			
Patrimonios en transición			
II. Finalidad educativa	4. Enfoque de la propuesta	Inteligencia emocional	
		Alfabetización científica y cultural	
		Educación ciudadana	
		Educación ambiental	
		Inteligencia territorial	
	5. Finalidad educativa de la propuesta	Pensamiento crítico	
		Enfoque ecosocial	
		Formación ciudadanía global	
		Educación en y para el decrecimiento	
III. Metodología de enseñanza	6. Tipo de recursos	Pasivos tradicionales	
		Pasivos TIC	
		Activos tradicionales	
		Activos TIC	
	7. Tipo de actividades	Complejidad de nivel cognitivo baja	
		Complejidad de nivel cognitivo analítico	
		Complejidad de nivel cognitivo sistémico	

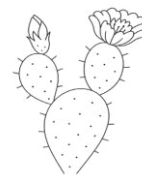


	8. Relación recurso-alumnado	Comunicación unidireccional	
		Comunicación bidireccional	
		Comunicación multidireccional	
IV. Relación entre patrimonio e inteligencia territorial	9. Conexiones con el entorno	Sin conexión	
		Institucional	
		Territorial	
	Interterritorial		
10. Visión del paisaje	Musealizado		
	Sostenible		
	Cultural		

Fuente: instrumento adaptado de Arroyo et al. (2022), Cuenca et al. (2017b, 2020), Estepa y Cuenca (2017), Estepa y Martín-Cáceres (2018, 2020), Estepa et al. (2021), Sampedro-Martín et al. (2023a, 2023b) y Sampedro-Martín (2024).

En lo que respecta al estudio de las concepciones del alumnado previas al desarrollo de la experiencia educativa, recogidas en la publicación 3 (Arroyo et al., 2024a) en comparación con otro grupo de estudiantes de la misma edad y contexto socioeconómico, la información se obtuvo, en primera instancia, a partir de una ficha de selección múltiple de dibujos (Figura 11). Este instrumento o ficha de dibujo pautado incluye una representación pictórica de manifestaciones patrimoniales onubenses, seleccionadas por constituirse como elementos representativos de Huelva capital y provincia y por abarcar un amplio rango de tipologías patrimoniales.

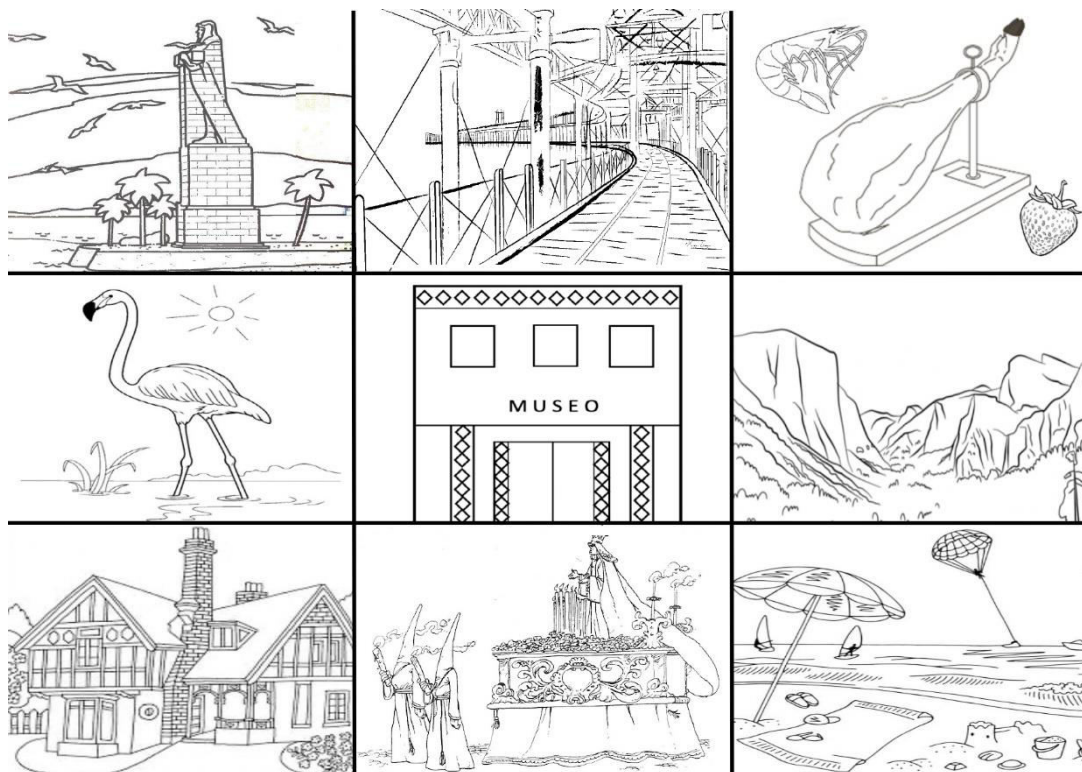
Para completar la ficha, se propuso al alumnado tres acciones que contribuirían a averiguar las tipologías patrimoniales que contemplaba y valoraba, así como su perspectiva de patrimonio, de forma previa a la experiencia educativa: rodear en verde aquellos elementos patrimoniales que considerasen importantes y representativos de la ciudad, rodear en amarillo aquellos de menor relevancia y colorear la manifestación patrimonial predilecta desde su punto de vista individual. Este instrumento y los tres ítems que integra fueron sometidos a un juicio por expertos y expertas para garantizar su validez. Cada ítem, así como la propia ficha de selección múltiple de dibujos, fue valorado, en función de la idoneidad, importancia y claridad, por nueve profesionales cuyas trayectorias académicas e investigadoras giran en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales, la educación patrimonial y la Educación Infantil y/o Primaria. Este grupo estaba compuesto por dos Catedráticos de Universidad, cuatro Profesoras Titulares de Universidad y tres profesoras en la categoría de Ayudante Doctor, provenientes de seis universidades españolas: la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de La Laguna, la Universidad de Jaén,



la Universidad de Santiago de Compostela, la Universitat de Barcelona y la Universidad de Huelva. La concordancia de los ítems del instrumento fue medida a través del índice Kappa de Cohen (Carvente y Hernández, 2019; Cohen, 1960; Fonseca et al., 2007), obteniendo un índice de 0,796 (79,60% de validez), lo cual se considera una fuerza de concordancia buena (Altman, 1991; Jiménez y Vega, 2020).

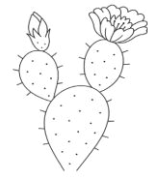
Figura 11.

Instrumento de recogida de información: ficha de selección múltiple de dibujos.



Nota: los dibujos atienden a representaciones de: D.1.: monumento a Colón. D.2.: Muelle de la Compañía de Río Tinto. D.3.: elementos característicos de la gastronomía onubense. D.4.: Marismas del Odiel y flamenco. D.5.: Museo de Huelva. D.6.: cabezos de Huelva. D.7.: casa tradicional del barrio Reina Victoria. D.8.: Semana Santa. D.9.: playa. *Fuente:* elaboración propia.

Una vez seleccionado el grupo participante en el desarrollo de la situación de aprendizaje, se utilizó como instrumento de recogida de información y como actividad introductoria de la experiencia educativa un grupo de nueve imágenes de los cabezos onubenses en distintos momentos históricos y en diferentes estados de conservación (Figura 12). En torno a cada una de las fotografías se pedía al alumnado, de forma grupal, que describieran lo que podían observar en la imagen, que indicaran qué sentían al visualizarla, que justificaran si se estaba cuidando o perjudicando cada cabezo y que propusieran ideas para mejorar el estado de aquellos en situación de abandono. A través de sus respuestas se



pretendía averiguar las nociones del alumnado en torno a los cabezos de Huelva, así como su posicionamiento ante la controversia que subyace a su gestión. Las fotografías y las preguntas en torno a ellas fueron sometidas, al igual que el instrumento anterior, a un juicio por personas expertas, obteniendo un índice de concordancia, según el índice Kappa de Cohen, de 0,866 (86,60% de validez).

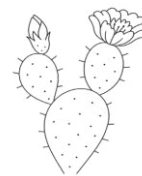
Figura 12.

Instrumento de recogida de información: imágenes de los cabezos.



Fuente: I.1., I.2.: Postales de Huelva, Junta de Andalucía; I.3., I.4., I.5., I.6.: Huelva Te Mira; I.7.: Josué Correa Araujo, Huelva Información; I.8.: A. M. Bravo, A. Rebollo e I. Redondo (estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva, curso 2021/2022); I.9.: Huelva 24h.

Asimismo, para indagar sobre las concepciones iniciales del alumnado, así como para valorar sus aprendizajes de forma posterior al desarrollo de la experiencia educativa, se utilizó como instrumento de recogida de información una entrevista grupal semiestructurada en forma de asamblea (Tabla 8). Las asambleas son situaciones colectivas comunes en la etapa de Educación Infantil (Miralles y Alfageme, 2010), consideradas “espacios de comunicación orientados a la construcción conjunta del discurso por parte de niñas y niños” (Aragón et al., 2021:5). Las asambleas son, tal y como sostienen Berlanga et al. (2015), el eje vertebrador de propuestas constructivistas y participativas, pues favorece la creación de cauces de comunicación idóneos para la expresión de ideas, sentimientos y conocimientos.



En el caso de la presente investigación, la entrevista grupal semiestructurada se configura como el instrumento de recogida de información por excelencia por las características de la edad del alumnado, de ahí que se encuentre recogida en dos versiones parciales en las publicaciones 3 (Arroyo et al., 2024a) y 6 (Arroyo et al., en prensa), seleccionando aquellas preguntas que dieran respuesta a los objetivos propuestos en cada una de ellas. Este instrumento fue sometido, al igual que los anteriores, a un juicio por nueve profesionales con experiencia en las temáticas abordadas en la presente tesis, obteniendo un índice de concordancia entre sus ítems de 0,837, es decir, un 83,70% de validez.

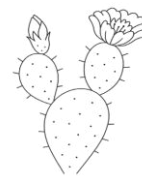
Tabla 8.

Instrumento de recogida de información: entrevista grupal semiestructurada.

N.º	ÍTEM/PREGUNTA
I.1.1	¿Qué lugares y cosas importantes tiene Huelva?
I.1.2	Si viniera un niño o una niña de otro sitio a Huelva por primera vez, ¿a qué sitios le llevaríais para ver cosas que os gusten de la ciudad?
I.1.3	¿Habéis oído alguna vez la palabra patrimonio? ¿Sabéis lo que quiere decir?
I.1.4	¿Qué fiestas o tradiciones se celebran en Huelva?
I.1.5	¿Sabéis qué es un monumento? ¿Qué monumentos hay en Huelva?
I.1.6	¿Conocéis algún plato o comida típica de Huelva? ¿Cuáles?
I.1.7	¿Sabéis qué son los cabezos? ¿Qué podéis contarme sobre ellos?
I.1.8	¿Creéis que es importante que haya naturaleza en los pueblos y ciudades? ¿Por qué?
I.1.9	¿Qué cosas podemos hacer para mejorar nuestra ciudad?

Fuente: elaboración propia.

Como último instrumento para detectar variaciones en las concepciones del alumnado en torno a los cabezos de forma previa y posterior al desarrollo de la situación de aprendizaje, se utilizó, junto con la asamblea descrita, un dibujo libre individual en el que el alumnado debía integrar todo lo que supieran acerca de los cabezos. Teniendo en cuenta las limitaciones en cuanto a comunicación verbal que presentan los niños y las niñas a los 5 años de edad, el dibujo se configura en la etapa de Educación Infantil como una técnica e instrumento de recogida de información que permite obtener mucha información acerca de cómo concibe el alumnado el mundo y cuáles son sus emociones, concepciones e ideas sobre algún tema (Miralles y Alfageme, 2010; Catagnano, 2017). Así, en esta investigación, con el dibujo individual se pudo complementar la información recogida a



través de la entrevista grupal, actuando ambos instrumentos como pre y postest con la finalidad de valorar la efectividad del diseño didáctico, tal y como se muestra en la sexta publicación del compendio.

Asimismo, los datos obtenidos a través de los instrumentos descritos fueron complementados con anotaciones en el cuaderno de registro anecdótico de la doctoranda y con la información recabada mediante las fotografías, vídeos y grabaciones de audio de todas las sesiones del trabajo de campo. Dichas grabaciones de audio fueron transcritas con el programa TRINT: Transcription Software y revisadas y corregidas para su posterior procesamiento a través del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti en sus versiones 23 y 25 y para su interpretación a partir de los instrumentos de segundo orden.

3.7. Descripción del caso

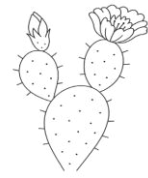
El caso estudiado en la presente tesis doctoral, tal y como se indicaba en el primer apartado de este capítulo, se compone de dos dimensiones inseparables cuyas particularidades e interrelaciones lo convierten en un caso intrínseco, es decir, un caso único con interés en sí mismo. Por una parte, el diseño de la situación de aprendizaje –cuyo centro de interés o temática general son los cabezos de Huelva–, incluyendo la elección de estrategias, actividades y recursos concretos, constituye el primer elemento de análisis de la investigación. Por otro lado, la segunda dimensión del estudio lo conforman el contexto de aplicación de la situación de aprendizaje, las características del alumnado participante y sus maestras-tutoras.

Figuras 13 y 14.

Cabezo del Conquero frente a las marismas del Odiel.



Fuente: elaboración propia.



En primer lugar, la situación de aprendizaje implementada se estructuró a partir del estudio interdisciplinar de los cabezos de Huelva. Los cabezos de Huelva son formaciones geológicas similares a cerros o colinas de poca altitud compuestas por arcillas, arenas y gravas compactadas y cuya composición, restos fósiles y biodiversidad los convierten en monumentos naturales (Garrido y Romero, 2010). Los cabezos son elementos fisiográficos singulares del paisaje urbano de Huelva que conforman un relieve dominante que contrasta con las marismas del río Odiel (Figuras 13 y 14).

Los cabezos de la ciudad de Huelva se pueden agrupar, tal y como se describe en el trabajo de Campero-Romero et al. (2019), en cinco conjuntos (Figura 15): el Conquero, que incluye los cabezos del Conquero y Mondaca, el Parque Moret y la ladera Diego Velázquez; San Pedro, que aglutina los cabezos de San Pedro, Molino de Viento y Cementerio Viejo; La Joya, compuesto por los cabezos de la Joya, Roma o Diputación y el cabezo Del Pino o San Andrés; La Esperanza, que lo conforman el Parque Alonso Sánchez o Mesa de la Horca, el Parque de la Esperanza y San Sebastián; y otros pequeños cabezos extendidos a lo largo de la ciudad, como La Almagra, El Saladillo o Vista Alegre.

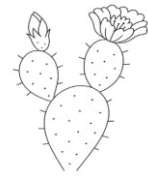
Figura 15.

Planimetría de la ciudad de Huelva.



Fuente: Ayuntamiento de Huelva (2018).

Tanto históricamente como en la actualidad, los cabezos han desempeñado un rol relevante en términos paisajísticos, patrimoniales e identitarios, ambientales y ecológicos, de defensa, protección y abastecimiento de agua (Campero-Romero et al., 2019) y como



fuente de conocimiento histórico y social por los hallazgos arqueológicos ubicados en ellos (Gómez-Toscano et al., 2021).

Los cabezos onubenses son elementos del patrimonio natural y cultural, con un elevado valor identitario y afectivo para la ciudad de Huelva. Tal y como expone Liceras (2017), los paisajes conforman una síntesis histórica, natural y cultural, a través de los cuales se puede analizar el pasado y el presente y mirar hacia el futuro. Estos espacios del territorio urbano, según García-Navarro et al. (2011), forman parte de la memoria colectiva de la ciudadanía onubense y de las biografías de sus habitantes. Así, el estudio de los cabezos, como elementos relevantes del paisaje urbano de Huelva, contribuye al conocimiento de la propia comunidad, de los modos de vida pasados y actuales y de la forma en la que conforma nuestra sociedad (Díez-Bedmar, 2018). En la línea con lo establecido en el Convenio Europeo del Paisaje (Consejo de Europa, 2000), en vigor desde el año 2004 y ratificado por España en 2007, es preciso reconocer los paisajes como elementos clave del entorno de las comunidades, reflejo de la diversidad del patrimonio cultural y natural y como parte de su identidad.

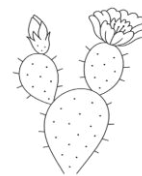
Figura 16.

Imagen del Parque Moret.



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, Campero-Romero et al. (2019) exponen que los cabezos, al ser espacios naturales dentro de la ciudad, son ecosistemas urbanos que aportan numerosos beneficios ambientales y ecológicos a la ciudadanía onubense. Un claro ejemplo de ello es

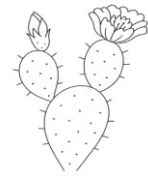


el Parque Moret, parte del conjunto de cabezos del Conquero, convertido en uno de los parques urbanos de mayor dimensión de Andalucía, que es actualmente un lugar de esparcimiento y disfrute y es considerado el pulmón verde de la ciudad (Vidal et al., 2013) (Figura 16). Así, los cabezos, como zonas verdes en el interior de la ciudad, tal y como afirma Rendón (2010), actúan como reguladores climáticos, absorben el dióxido de carbono, mejoran la salud física y mental de la ciudadanía, filtran el viento y disminuyen su velocidad, reducen el ruido y cumplen una función paisajística y estética.

Asimismo, la estratigrafía de los cabezos, junto con sus características sedimentarias y el gran número de restos fósiles encontrados en ellos los convierten en elementos naturales con gran valor para la investigación geológica y paleontológica, de ahí que estén incluidos desde el año 2011 en el Inventario Andaluz de Georrecursos de la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía.

Por otro lado, los cabezos han sido a lo largo de la historia fundamentales para las civilizaciones de la zona, tal y como certifica la presencia de restos arqueológicos desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna en ellos (Campero-Romero et al., 2019). Así, tal y como describen estos autores, se conoce que el cabezo de San Pedro cumplió la función de defensa, con la presencia de un castillo medieval hoy desaparecido; que el conjunto de cabezos del Conquero permitían el abastecimiento hídrico de la ciudad, debido al acueducto romano subterráneo y a la hoy conocida como Fuente Vieja; y que todos los cabezos eran –y son– elementos de protección frente a movimientos sísmicos y fenómenos marinos. Los restos materiales de culturas pasadas halladas en los cabezos los convierten en elementos del patrimonio cultural onubense que muestran el origen y configuración de la ciudad y que encierran vestigios del pasado que permiten interpretar la historia (Gómez-Toscano et al., 2021) y, así, comprender el presente. Claro ejemplo de ello es el cabezo de La Joya, Necrópolis de la civilización tartésica, cuyos restos de dicha cultura explican su organización social y sus modos de vida, así como la historia de la propia ciudad (Toscano-Pérez y Tejera, 2022).

Atendiendo a las funciones que desempeñan los cabezos onubenses y los valores que aportan a la ciudad de Huelva y a su población, el desarrollo urbano de la localidad se había ido acomodando al contorno natural de los cabezos. Sin embargo, con la implementación del Plan General de Ordenación Urbana de 1999 (Ayuntamiento de Huelva, 1999), estos elementos pasaron a ser espacios baldíos vistos como un impedimento para el progreso urbanístico (Morón et al., 2023), especialmente el cabezo de La Joya a partir del Plan

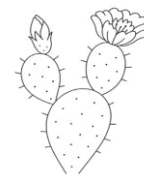


Especial del 2004. A partir de ese momento, los cabezos comenzaron a sufrir el abandono por parte de las administraciones y se inició el diseño de planes de urbanización que amenazan con su destrucción. De ahí que, a pesar de sus valores y las funciones anteriormente detalladas, los cabezos parecen tener cierta invisibilidad patrimonial e identitaria para la ciudadanía onubense (Morón y Trabajo, 2021).

Sin embargo, son numerosas las investigaciones enmarcadas en las áreas de Estratigrafía Paleontología, Geografía Humana o Arqueología de la Universidad de Huelva, entre otras, que constatan los aportes de los cabezos a la ciudad de Huelva y la necesidad de su conservación. Asimismo, existen colectivos y acciones ciudadanas, como las plataformas Parque Moret y Huelva Te Mira, que reivindican desde hace décadas la protección de los cabezos, a partir de movilizaciones ciudadanas y procesos judiciales de denuncia contra el desamparo de los cabezos y contra los planes urbanísticos que amenazan su supervivencia.

Por ello, teniendo en cuenta las características de los cabezos onubenses, las problemáticas que subyacen a su gestión y los posibles posicionamientos y perspectivas desde las que evaluar su presencia en la ciudad de Huelva, podrían considerarse patrimonios interesados, según la clasificación de perspectivas patrimoniales en base a las que analizar los patrimonios controversiales (Arroyo et al., 2022; Estepa y Martín-Cáceres, 2018, 2020; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a; Sampedro-Martín, 2024). El conflicto de intereses políticos, ideológicos, económicos, culturales y medioambientales que genera su administración convierte a los cabezos en una temática que permite el análisis de un problema socioambiental desde diferentes puntos de vista y en un centro de interés idóneo para proyectos educativos a implementar en la etapa de Educación Infantil.

Así, se diseñó, en colaboración con las maestras participantes en la investigación, la situación de aprendizaje “Descubriendo los cabezos de Huelva”, con la finalidad última de promover en el alumnado las primeras formas de pensamiento reflexivo y crítico y de acción cívica en su entorno. A través del conocimiento y valoración de los cabezos se pretendía que el alumnado comprendiera las consecuencias de la falta de protección del patrimonio cultural y natural de su entorno y que se plantease posibles iniciativas ciudadanas que reivindiquen el cuidado de los elementos patrimoniales, poniendo en marcha aquellas que se encontrasen a su alcance. Para ello, se siguió el método de aprendizaje basado en proyectos (ABPr), un enfoque educativo cuya base es la

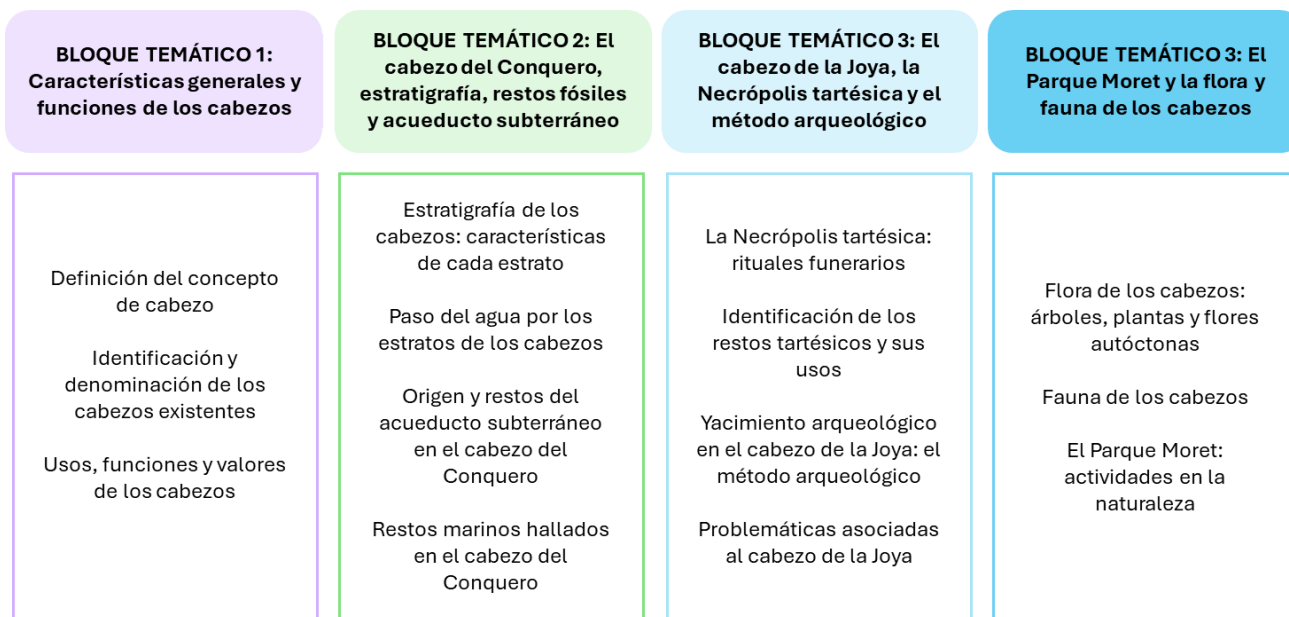


investigación escolar y que se adecúa a la perfección a las finalidades de la educación patrimonial (Cambil y Romero, 2017). Así, la situación de aprendizaje se diseñó con el fin de proporcionar a los niños y las niñas experiencias globalizadoras e interdisciplinares (García-Luque y De la Cruz, 2018), integrando contenidos de historia, geografía, patrimonio, geología, biología, matemáticas y lengua, entre otros, a partir del estudio del origen, características, valores y funciones de los cabezos de Huelva.

En la experiencia educativa “Descubriendo los cabezos de Huelva”, el trabajo se estructuró en torno a cuatro bloques temáticos que permitieron realizar una aproximación integral a las características de los cabezos y las problemáticas asociadas (Figura 17), comenzando por una primera sección de identificación y acercamiento a los cabezos onubenses de forma general, pasando a dos secciones posteriores específicas para el cabezo de Conquero y el cabezo de la Joya y finalizando con un bloque dedicado a la flora y fauna característica de los cabezos.

Figura 17.

Bloques temáticos de la situación de aprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, siguiendo la estructura propia de las situaciones de aprendizaje (Ruiz-Morales, 2023), en la experiencia educativa en general, así como en los diferentes bloques temáticos, las actividades se distribuyeron en función de seis fases (Figura 18): motivación, activación, exploración, estructuración, aplicación y conclusión y comunicación.

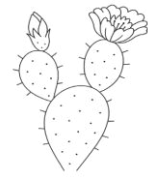


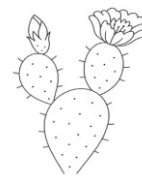
Figura 18.

Fases y actividades de la situación de aprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

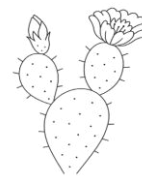
Los primeros momentos de la situación de aprendizaje, que se corresponden con las fases de activación y motivación, permitieron averiguar las ideas previas del alumnado para adaptar y acomodar el diseño didáctico a sus conocimientos e intereses, así como planificar y organizar el trabajo en colaboración con los niños y las niñas. Seguidamente, en la fase de exploración, donde tuvo lugar la búsqueda de información de cada bloque temático en particular, se desarrollaron actividades a través de las cuales el alumnado pudiera obtener, de diversas fuentes, datos relevantes para el estudio de los cabezos, como las salidas al Museo de Huelva y al Parque Moret o la indagación a partir de recursos encontrados en internet o cuentos específicos sobre hallazgos fósiles y arqueológicos en los cabezos. La tercera y cuarta fase consistió en la estructuración de la información obtenida en forma de aprendizajes escolares y su aplicación en el contexto escolar. Para ello, en esta situación de aprendizaje se llevaron a cabo experimentos con los materiales sedimentarios de los cabezos, actividades de diseño y confección de maquetas, creaciones artísticas con distintas técnicas y materiales, formación con piezas de la fauna y flora características de estos elementos o la creación de murales y cartelería con normas y reivindicaciones para cuidar los cabezos, entre otras. Por último, en la fase de conclusión y comunicación, las actividades de reflexión sobre lo aprendido y la transferencia social de



los conocimientos adquiridos mediante textos periodísticos, cartelería y acciones ciudadanas en el cabezo de La Joya sirvieron para la conclusión y cierre del proyecto y se corresponden con el producto final de la situación de aprendizaje.

Esta propuesta didáctica, cuya puesta en práctica se desarrolló durante tres semanas del mes de abril de 2023, se integró en un proyecto anual de educación patrimonial implementado por las maestras-tutoras en los dos grupos participantes. Este proyecto anual de investigación escolar abordaba las etapas y los hechos históricos relevantes acontecidos Huelva capital y provincia, así como las distintas civilizaciones que la poblaron en orden cronológico, a través del análisis del patrimonio del entorno cercano. De esta forma, en el primer trimestre del curso se trabajó en torno a las comunidades prehistóricas y de la Protohistoria, a partir de los restos encontrados en Huelva, como los dólmenes y los ídolos hallados en distintas zonas de la provincia, ahondando en la cultura tartésica y, de forma posterior, en la presencia romana en el contexto cercano a partir de la actividad minera. En el segundo trimestre, se introdujo la Edad Media trabajando en torno a los vestigios de la Taifa de Huelva y Saltés y la Edad Moderna con los viajes de Cristóbal Colón, estudiando los pueblos autóctonos del territorio americano. Por último, el tercer trimestre estaba dedicado al estudio del patrimonio natural onubense, destacando el Paraje Natural Marismas del Odiel y el Parque Nacional de Doñana. De esta forma, la situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva se introdujo en el tercer trimestre del curso, trasladando la consideración sistémica del patrimonio a través de explicitar la relación inseparable entre el patrimonio natural y cultural.

El proyecto anual, al igual que la situación de aprendizaje objeto del presente estudio, se diseñó desde el enfoque de investigación escolar, promoviendo que el alumnado construyera aprendizajes propios sobre su historia y su patrimonio. Asimismo, las dinámicas planteadas en el desarrollo del proyecto se llevaron a cabo siguiendo la organización y metodología del trabajo por rincones, generando diferentes espacios en el aula en los que los niños y las niñas pudieran trabajar de forma individual o en pequeño grupo en distintas tareas de forma simultánea, dando respuesta, así, a las necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado (Fernández-Piatek, 2009). Esta forma de organización y trabajo facilita, tal y como sostienen Martínez-Pérez et al. (2017), el desarrollo positivo de interacciones sociales, como la cooperación, la noción de compartir y el cuidado y respeto por los demás, así como de interacciones emocionales relacionadas con la motivación, el interés y el disfrute.

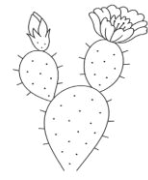


Por otro lado, las actividades enmarcadas en el proyecto se servían, de forma habitual, de estrategias dialógicas, cooperativas, indagatorias y de experimentación, acciones clave para el aprendizaje en Educación Infantil (Fernández-Santín y Feliu, 2020). Así, un elemento clave en los distintos momentos del proyecto fue la variación de entornos de aprendizaje (Moromizato-Izu, 2007), con salidas a contextos patrimoniales y espacios museísticos durante todo el curso escolar. Las visitas al Dolmen de Soto, a la recreación de un poblado tartésico en Gibraleón, al Muelle de las Carabelas en Palos de la Frontera o, en el marco de la situación de aprendizaje en torno a los cabezos onubenses, al Museo de Huelva y al Parque Moret facilitaron que el alumnado explorase el patrimonio de su contexto próximo y pudiera extrapolar los contenidos abordados en el aula.

Dicho proyecto anual que se estaba implementando garantizaba el interés y conocimiento de las maestras-tutoras por el patrimonio y la historia de Huelva, así como su adscripción a un modelo innovador de enseñanza, además de la experiencia del alumnado con las metodologías indagatorias y una serie de competencias y aprendizajes adquiridos en torno al patrimonio local, creando las condiciones ideales para introducir los cabezos y la controversia que subyace a su gestión en el tercer trimestre del curso.

Así, los y las participantes en la presente investigación fueron 43 niños y niñas pertenecientes a dos grupos clase del nivel de 5 años de Educación Infantil del centro público de Educación Infantil y Primaria Profesora Pilar Martínez Cruz. Dicho centro educativo se encuentra en una zona en expansión en la ciudad de Huelva, cercana al centro de la ciudad, caracterizada por acoger, en su mayoría, a familias jóvenes con un nivel socioeconómico medio-alto. El centro escolar es un centro bilingüe que se caracteriza por promover una enseñanza motivadora, así como por impulsar la internacionalización y la digitalización.

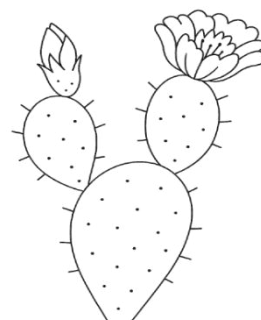
Las dos clases del nivel de 5 años inmersas en la situación de aprendizaje en torno a los cabezos onubenses estaban formadas por un primer grupo compuesto por 21 estudiantes –13 niños y 8 niñas– y un segundo grupo que incluía 11 niños y 11 niñas. En líneas generales, el alumnado de ambos grupos mostraba autonomía en los hábitos de trabajo y juego, así como una gran implicación en las actividades planteadas. El compromiso y la colaboración de las familias influía, además, en el desarrollo armonioso de las actividades dentro y fuera del aula y su participación facilitaba que se reforzaran los aprendizajes del alumnado.

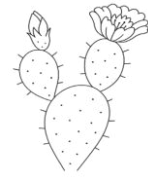


Por su parte, las tutoras de ambos grupos son dos maestras con más de 10 años de experiencia de docencia en la etapa de Educación Infantil y con gran compromiso con la cultura y el patrimonio de Huelva, así como con un interés personal por el arte y las tradiciones y por la historia y la filosofía. El ejercicio de su docencia está atravesado por una continua formación permanente que les permite innovar y fundamentar sus prácticas de aula. Asimismo, un aspecto fundamental con grandes repercusiones en la docencia de ambas es su planificación y coordinación, así como la comunicación y cooperación constante con las familias del alumnado, lo cual facilita el diseño conjunto de actividades, recursos y dinámicas beneficiosas para los niños y las niñas.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS: COMPENDIO DE PUBLICACIONES





Capítulo 4. Resultados: compendio de publicaciones

4.1. Justificación y presentación de las publicaciones

4.2. Publicaciones

4.2.1. Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education

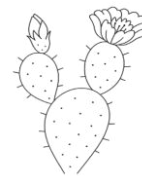
4.2.2. Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil

4.2.3. Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

4.2.4. Descubriendo los cabezos de Huelva: estudio crítico del patrimonio y acción ciudadana en Educación Infantil

4.2.5. ¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en Educación Infantil? Conocimiento especializado y reflexión para la formación docente

4.2.6. Aprendizajes históricos y patrimoniales en Educación Infantil: construyendo ciudadanía a través de los patrimonios controversiales

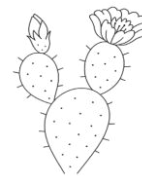


4.1. Justificación y presentación de las publicaciones

Tal y como se ha mencionado en los capítulos previos, el compendio de publicaciones a través del cual se exponen los resultados de la presente tesis doctoral se corresponde con una selección de seis aportaciones científicas: tres artículos en revistas académicas de relevancia para el área de Didáctica de las Ciencias Sociales indexadas en bases de datos de impacto y tres capítulos presentes en libros específicos de Didáctica de las Ciencias Sociales y/o educación patrimonial publicados en editoriales de prestigio a nivel nacional e internacional.

En las seis publicaciones incluidas en el compendio se presentan los resultados de investigaciones diseñadas y llevadas a cabo para atender a cada foco del estudio de caso y su conjunto trata de dar respuesta al objetivo general de la tesis doctoral. De esta forma, existe una correspondencia directa entre los focos u objetos concretos de análisis, las subpreguntas de investigación, los objetivos específicos y los artículos y capítulos de libro incluidos en el compendio. Además de ello, tal y como recoge la tabla presente en el ya citado Anexo II, en la que se muestra la coherencia interna de la tesis doctoral, una misma publicación puede ofrecer aproximaciones parciales a más de un foco estudiado, con la intención de aportar un volumen de información amplio, completo y diverso.

De esta forma, para sentar las bases epistemológicas y los conceptos que estructuran la tesis doctoral, los resultados obtenidos durante la fase de revisión de la literatura científica y actualización teórica se materializan en la primera publicación del compendio, titulada “Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education”, dando respuesta al primer objetivo específico de la investigación. En este capítulo de libro se sintetizan, en primera instancia, los antecedentes del Proyecto EPITEC 2, estableciendo conexiones entre la educación patrimonial, el tratamiento de temáticas controvertidas en la enseñanza y el abordaje educativo de problemas socioambientales relevantes, dando lugar a la conceptualización y categorización de los patrimonios controversiales. Tras esto, se describen las relaciones que se pueden generar entre el uso didáctico de los patrimonios controversiales y la adopción de un enfoque ecosocial en la educación, con el fin de encaminar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación formal hacia la formación de una ecociudadanía. Este capítulo de libro supone un primer acercamiento a la temática a estudiar en su aplicación en la enseñanza reglada, por lo que las especificidades de su introducción en la etapa de Educación Infantil se desarrollan en los

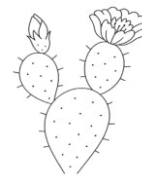


apartados de fundamentación teórica del resto de publicaciones incluidas en el compendio.

El artículo titulado “Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil”, segunda aportación científica del compendio, trata de aplicar los pilares conceptuales de la tesis en un primer momento de la fase de trabajo de campo. Partiendo de investigaciones enmarcadas en el Proyecto EPITEC en las que se constata que las instituciones museísticas aportan numerosos elementos de interés a los proyectos escolares de educación patrimonial, se estudian las potencialidades del Museo de Huelva para ser usado como fuente de información sobre los cabezos onubenses en la etapa de Educación Infantil, dando respuesta, así, al segundo objetivo específico de la tesis doctoral. Este trabajo permitió detectar las debilidades y fortalezas de dicho museo para su inclusión como recurso educativo en el posterior diseño de la situación de aprendizaje que se desarrolla en el estudio de caso en torno a los cabezos de Huelva.

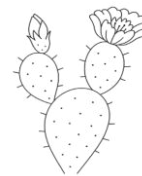
Por otro lado, de forma previa al diseño de la secuencia didáctica, se procedió a seleccionar al alumnado participante en la investigación y a detectar sus ideas previas, comparando las nociones sobre patrimonio, territorio y ciudadanía de dos grupos cuya diferencia radica en su experiencia en proyectos de educación patrimonial –o ausencia de ella–. Los resultados de este trabajo se vinculan directamente con el tercer objetivo específico de la presente investigación y se muestran en la tercera publicación del compendio, el artículo titulado “Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado”. La finalidad última que subyace al estudio presentado en este artículo es que el diseño de la situación de aprendizaje a implementar se ajustara a los conocimientos y a los intereses de los niños y las niñas, principio básico del enfoque educativo de investigación escolar.

Seguidamente, el diseño didáctico y su implementación se describen de forma pormenorizada en la cuarta publicación del compendio, el capítulo de libro titulado “Descubriendo los cabezos de Huelva: estudio crítico del patrimonio y acción ciudadana en Educación Infantil”. Este trabajo describe y valora, en base a resultados de aprendizaje iniciales del alumnado, los contenidos, las estrategias, las actividades y los recursos educativos que se integran en la situación de aprendizaje en torno a los cabezos onubenses, dando respuesta al cuarto objetivo específico de la investigación enmarcada en la presente tesis doctoral.



Por otro lado, teniendo en cuenta que el diseño y el desarrollo de una propuesta educativa están influenciados por el conocimiento, enfoque y posicionamiento docente, a través de la quinta publicación del compendio, el capítulo “¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en Educación Infantil? Conocimiento especializado y reflexión para la formación docente”, se explora el conocimiento especializado de Ciencias Sociales que una de las dos maestras participantes en el estudio moviliza en la planificación e implementación de actividades en torno a los cabezos onubenses en un grupo del nivel de 5 años. Este trabajo ahonda en el conocimiento de los temas, de la práctica y de la estructura de las Ciencias Sociales, pues estos elementos están menos explorados en la literatura científica que el conocimiento didáctico del contenido de esta área. Con lo expuesto en este capítulo, junto con lo que se puede inferir del conocimiento didáctico de las Ciencias Sociales a través la cuarta publicación, se pretende alcanzar el quinto objetivo específico de la investigación.

Por último, el artículo titulado “Aprendizajes históricos y patrimoniales en Educación Infantil: construyendo ciudadanía a través de los patrimonios controversiales”, sexta publicación del compendio, alude al último objetivo específico de la tesis doctoral. En este artículo se trata de describir y categorizar los aprendizajes patrimoniales, históricos, sociales, culturales y cívicos construidos por el alumnado participante a través de las actividades desarrolladas en el marco de la situación de aprendizaje, valorando, a su vez, la eficacia de esta.



4.2. Publicaciones

4.2.1. *Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education*

Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2022). *Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education*. In D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35–52). Springer.

El libro *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (Tabla 9) aborda la enseñanza de temas controvertidos como una herramienta para el desarrollo y la adquisición de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo y para la formación de una ciudadanía democrática. Así, la finalidad del libro es ofrecer estudios centrados en el análisis de los niveles de coherencia entre sus actitudes, posturas y prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales y cuestiones controvertidas desde una perspectiva integrada. Así, con contribuciones de profesionales de diversas zonas del territorio español, el volumen incluye capítulos teóricos e investigaciones que giran en torno al tratamiento educativo de la controversia desde distintas áreas de conocimiento y materias, como la Historia y las Matemáticas y desde perspectivas integradas, como en propuestas STEAM.

Por su parte, la editorial Springer, del grupo Springer Nature, publica libros y colecciones con la finalidad de crear y difundir conocimiento de distintas disciplinas en el ámbito científico, técnico y médico.

Tabla 9.

Información de la publicación 1.

TÍTULO DEL LIBRO	<i>Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching</i>
EDITORIAL	Springer. Springer Nature.
ISBN	9783031086960
EBOOK ISBN	9783031086977
PAÍS	Estados Unidos de América.
SITIO WEB	https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-08697-7
INDIZADA EN	SPI (Scholarly Publishers Indicators): 2022-Q1 Internacional (2/28 en Educación).

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS: COMPENDIO DE PUBLICACIONES

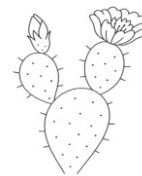
Debido a restricciones relativas a derechos de autor, el capítulo de libro “Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education” ha sido retirado de la tesis. En sustitución del documento ofrecemos la siguiente información: referencia bibliográfica, enlace al texto completo y resumen.

Arroyo-Mora, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M.J., Cuenca-López, J.M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. In: Ortega-Sánchez, D. (eds) Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching. Integrated Science, vol 8. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4

Enlace al texto completo: https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4

RESUMEN:

Heritage education is configured in formal education as the ideal framework to develop educational experiences that integrate controversial heritages for the formation of a critical eco-citizenship, foster knowledge and appreciation of the environment and action on it, and promote the first forms of community and active and democratic participation. This chapter is a review and theoretical update of concepts related to heritage education, controversial heritages and ecosocial education, fundamental pillars of the EPITEC2 project, in which this work is framed. Based on the review of these concepts, basic criteria are established to allow the design of didactic proposals which, through heritage and based on innovative, interactive, dynamic and participative outlooks, connect the experimentation of good educational practices with teacher training at different educational levels, in order to approach citizenship training through the analysis of current socio-environmental issues.



4.2.2. *Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil*

Arroyo, E. y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 109–128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>

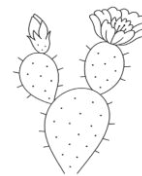
La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Tabla 10) es una revista internacional revisada por pares, e indexada en bases de datos, repositorios e índices de impacto. *RIFOP* publica investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre formación del profesorado desde una perspectiva multidisciplinar e internacional. Esta revista se rige por las buenas prácticas en materia de igualdad de género. Se centra en el profesorado, su formación y los contextos sociales, políticos e históricos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, publica investigaciones bibliográficas y teóricas sobre la conexión entre la teoría y la práctica de la educación y la formación.

Tabla 10.

Información de la publicación 2.

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
CAMPO 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), Psicodoc (Colegio Oficial de la Psicología de Madrid) [EBSCO].
MÉTRICAS EN	SJR Scimago (2021): 0.197; Cultural Studies Q2; Education Q4. SCOPUS Sources (2021): CiteScore 0,5; Cultural Studies Q2. Dialnet Métricas (2021): 0.98; Educación C1.
EVALUADA EN	CARHUS Plus+ 2018. Sello de calidad FECYT. Directory of Open Access Journals. ERIHPlus (Norwegian Directorate for Higher Education and Skills).
DIFUSIÓN (MIAR)	Presente en 2 bases de datos de citas: Emerging Sources Citation Index (Clarivate), Scopus (ELSEVIER). Presente en 3 bases de datos multidisciplinares: 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), Psicodoc (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

Fuente: elaboración propia.

DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v9i6i35.3.91433>

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil

Elisa ARROYO MORA
José María CUENCA LÓPEZ

Datos de contacto:

Elisa Arroyo Mora
Universidad de Huelva
elisa.arroyo@uhu.ddi.es

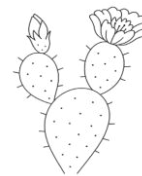
José María Cuenca López
Universidad de Huelva
jcuenca@ddcc.uhu.es

Recibido: 30/09/2021
Aceptado: 16/11/2021

RESUMEN

La educación patrimonial se configura en la etapa de Educación Infantil como el marco idóneo para desarrollar experiencias educativas que integren los patrimonios controversiales a partir del museo para fomentar el conocimiento y valoración del entorno y la actuación sobre él y para promover las primeras formas de pensamiento reflexivo y crítico. Por esto, el presente trabajo se propone describir la Sala de Exposición Permanente de Arqueología del Museo de Huelva e inferir de lo que allí se expone su papel didáctico para el tratamiento de los patrimonios controversiales, así como recomendar una serie de propuestas didácticas tipo para su uso en esta etapa educativa. Para indagar sobre los elementos patrimoniales del museo y la forma en la que se presentan ante el público escolar, se ha hecho un análisis cualitativo de dicha sala a partir de la técnica de observación sistemática de contextos, utilizando como instrumento un sistema de categorías que permite clasificar la información obtenida en una hipótesis de progresión que va desde el nivel más simple de la educación patrimonial hasta el deseable. Como primeros resultados, se ha encontrado que el Museo de Huelva presenta sus contenidos desde un enfoque academicista y que carece de recursos y actividades que promuevan la interacción del alumnado infantil, por lo que es necesario que se diseñen propuestas educativas en las que el museo sea un recurso didáctico y un espacio donde generar controversia, debate e interacción.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil; educación patrimonial; patrimonios controversiales; museo; análisis cualitativo.



Elisa Arroyo Mora y José María Cuenca López

Controversial heritage and citizenship education through the museum in Early Childhood Education

ABSTRACT

Heritage education is configured in Early Childhood Education stage as the ideal framework to develop educational experiences that integrate the controversial heritage from the museum to promote knowledge and valuation of environment and to promote early forms of critical thinking. Therefore, this work aims to describe the hall of archaeology in the Museum of Huelva and infer its didactic role for teaching controversial heritage and to recommend several teaching activities for Early Childhood Education. To investigate heritage elements in the museum and the way they are presented, we have made a qualitative analysis using the technique of systematic observation of contexts, using as an instrument a system of categories that allows us to classify the data obtained in a progression hypothesis from a simple perspective of heritage education to the desirable one. As first results, we have found that the Museum of Huelva presents this heritage from an academic approach and it has passive resources and activities, thus it is necessary to design teaching units in which museum can be an educational resource and a place where it can be generated debates and interaction.

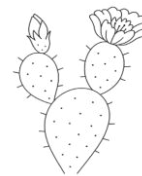
KEYWORDS: Early Childhood Education; heritage education; controversial heritage; museum; qualitative analysis.

Introducción

La gran crisis global a la que se enfrentan las diferentes sociedades en el plano económico, social, cultural, político y medioambiental llevan poniendo de manifiesto desde hace varias décadas la necesidad que promover actuaciones comunitarias e institucionales desde una perspectiva holística y transversal cuyo origen se desarrolle desde el ámbito legislativo y educativo. Con este fin, la Organización de las Naciones Unidas, en el marco de la Agenda 2030, estableció en 2015 los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible como herramienta de análisis de la realidad y como meta a alcanzar para garantizar un presente y un futuro sostenible para la totalidad de la ciudadanía global, relacionando la justicia social, el progreso de las comunidades, la igualdad de género y el cuidado medioambiental.

Tomando como referencia estos objetivos, la escuela debe, desde las primeras etapas educativas, fomentar en el alumnado formas iniciales de pensamiento reflexivo y crítico, a través de las preguntas y el fomento de la empatía mediante dramatizaciones y debates sencillos, para promover acciones diarias en el plano local con pretensiones a nivel global, construyendo, así, una ciudadanía democrática y participativa con capacidad de actuación para la transformación de su realidad.

De esta forma, a partir del aprendizaje desde el contexto próximo y el patrimonio de su entorno, tal y como se explicita en la Orden curricular de 5 de agosto de 2008, los



niños y niñas de Educación Infantil podrán ir construyendo su propia identidad y entendiendo la cultura en la que viven. En este sentido, la educación patrimonial es esencial para la formación de la ciudadanía, pues el patrimonio es fundamental para el sentido de identidad y de pertenencia a una comunidad (Cuenca, 2014) y contribuye a la formación de una ciudadanía comprometida con la valoración y el respeto social de dicho patrimonio (Peinado, 2020).

Asimismo, la formación de una ciudadanía democrática y crítica con el progreso de su comunidad desde las primeras etapas educativas pasa por el entendimiento de los conflictos que surgen en torno al patrimonio, a los avances sociales y a la justicia ecológica.

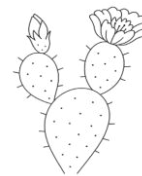
Educación patrimonial en Educación Infantil

El patrimonio, tal y como afirma Hernández-Ríos (2018), es un alto concepto que acompaña a las personas durante toda su vida y los vínculos que se establecen con él son inmediatos, por lo que los niños y niñas mantienen una relación directa con las manifestaciones culturales de su entorno desde edades tempranas. A partir de su patrimonio, el alumnado de Educación Infantil comienza a descubrir y a construir su identidad (De los Reyes, 2011), por lo que la escuela, siendo un espacio cultural de la experiencia humana que pretende explorar la realidad para poder transformarla (Feliu et al., 2015), debe aprovechar las potencialidades de los elementos patrimoniales del contexto próximo para fomentar el desarrollo de la autonomía y del pensamiento reflexivo y divergente del alumnado, así como de su capacidad de acción sobre el entorno.

La educación patrimonial en la etapa de Educación Infantil debe partir del entorno social del alumnado y de los paisajes urbanos, donde se puede apreciar la intervención humana para trabajar la sensibilidad medioambiental en conexión con las acciones que perjudican o mejoran la naturaleza, el progreso y la justicia social (Miralles & Molina, 2011). El paisaje, como construcción social, es parte de la cultura de las sociedades y su estudio nos remite a las tradiciones y modos de vida de las comunidades con respecto de los territorios, ya que “los paisajes culturales se configuran, pues, como una rica síntesis histórica, donde convergen naturaleza y manifestaciones humanas, pasado y presente, lo material y lo intangible, que pueden llegar a conformar paisajes de alto valor patrimonial” (Liceras, 2017, p. 120).

Según Peinado (2020), desde las primeras etapas educativas se debe aplicar la educación patrimonial con el fin de formar personas preparadas para respetar, valorar y comprender el patrimonio y para interpretar y analizar las dinámicas sociales de forma crítica. Esta finalidad educativa se puede conseguir si los contenidos patrimoniales se abordan en conexión con problemas sociales relevantes del contexto próximo del estudiantado de forma holística, integrando las diferentes tipologías patrimoniales para promover una mejor comprensión de la realidad sociocultural y medioambiental (Cuenca et al., 2020).

De esta forma, siendo el entorno urbano -la ciudad, el barrio, la calle- el primer entorno social donde los niños y niñas se inician en la vida de la comunidad, este es el escenario idóneo para comprender las dinámicas de la sociedad y para iniciarse en



Elisa Arroyo Mora y José María Cuenca López

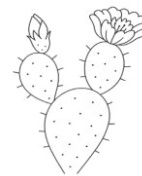
conductas de respeto, cuidado y conservación del patrimonio y del medioambiente (De los Reyes, 2011).

Patrimonios controversiales y educación ciudadana

Tal y como sostiene Bonilla (2018), es necesario implementar una educación socioambiental que enseñe respeto y protección por el medio para no seguir degradando los espacios naturales y que forme, en definitiva, personas responsables, comprometidas y críticas con la sostenibilidad de las comunidades. Para poder alcanzar una educación en la que los y las estudiantes adquieran un mayor compromiso con su entorno, la comprensión de los vínculos con el pasado y la reflexión sobre las posibles consecuencias de los actos en el presente y en el futuro, Estepa (2019) propone abordar en el aula los patrimonios controversiales, es decir, manifestaciones patrimoniales cuyo interés radica no en sus valores estéticos o medioambientales, sino en diversas causas que suscitan conflicto de carácter ideológico, político, económico o medioambiental. Este tipo de patrimonio tiene como fin, según este autor, propiciar en el alumnado la capacidad de reflexionar, de tener opinión propia y de analizar críticamente la realidad. La enseñanza de los patrimonios controversiales nos permite, en palabras de Estepa et al. (2021), trabajar problemas socioambientales relevantes desde una perspectiva ecosocial para la formación de una ciudadanía comprometida con la defensa y gestión de su patrimonio.

En este sentido, en la etapa de Educación Infantil, dada la complejidad del tratamiento los patrimoniales controversiales, es idóneo trabajar los valores patrimoniales de los paisajes naturales en la ciudad, entendidos como el territorio en el que se conforman las sociedades, sus costumbres, tradiciones y formas de vida (Liceras, 2017). Abordar en el aula los conflictos que se generan en la ciudad por la intervención humana en los espacios verdes puede contribuir al desarrollo de las primeras formas de participación ciudadana y activismo y hacer que el alumnado se convierta en protagonista de la vida urbana en pro de buscar un entorno habitable y sostenible para las personas y todas las formas de vida (Tudela, 2017).

De la clasificación que Estepa y Martín-Cáceres establecen de las diferentes tipologías de patrimonios controversiales para su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el estudio que nos ocupa se han seleccionado los patrimonios interesados o “patrimonios en conflicto entre la lógica económica, la ecológica y la social” (2018, p. 80). Un claro ejemplo de patrimonio interesado son los cabezos de Huelva: formaciones geológicas similares a colinas o pequeñas montañas con un papel fundamental en el origen y configuración de la ciudad y cuyos yacimientos arqueológicos nos aportan una valiosa información sobre la actividad humana de civilizaciones pasadas y sobre los modos de vida que hoy día se dan en la ciudad (Garrido-Morillo & Romero-Macías, 2010). Estos elementos del paisaje urbano de Huelva con tan alto valor patrimonial se encuentran desde hace décadas amenazados por diversos planes urbanísticos de la ciudad y suponen un conflicto económico, medioambiental e identitario cuyo uso didáctico pretende promover la formación de



una ciudadanía crítica, consciente de su identidad, responsable de su patrimonio y empática y tolerante con los demás (Estepa & Martín-Cáceres, 2020). Estepa et al. (2021) encuentran fundamental incluir conflictos patrimoniales en los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar la interpretación sociohistórica de nuestra sociedad, así como la comprensión y transformación de la actualidad. En las primeras etapas educativas, las propuestas didácticas en torno a los patrimonios controversiales más exitosas serán aquellas que propicien el contacto directo con los elementos patrimoniales desde un enfoque de investigación escolar, sirviéndose de gran variedad de recursos y actividades (Cuenca, 2014).

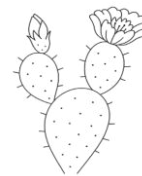
Así, estaremos promoviendo desde la etapa de Educación Infantil las primeras formas de participación ciudadana en defensa de su propio patrimonio e identidad y desarrollando las primeras acciones de conocimiento del entorno y actuación sobre el mismo para la transformación socioambiental, en la línea con lo establecido en el ODS 11 -ciudades y comunidades sostenibles-, de la Agenda 2030.

El museo como recurso didáctico

El museo es un lugar idóneo para abordar la identidad cultural, el territorio y las emociones de manera participativa (Cuenca et al., 2020), pues los museos y centros de interpretación, según Hernández-Ríos (2018), son transmisores de una conciencia colectiva y cumplen un papel esencial en la transferencia del conocimiento y en la transformación social. Aunque el patrimonio arqueológico no es objeto directo de estudio en la etapa de Educación Infantil (Bonilla & Navas, 2018), teniendo en cuenta que en el Museo de Huelva se exponen multitud de elementos de yacimientos arqueológicos de los diferentes cabezos que configuran la ciudad, la institución museística, en nuestro caso, tal y como afirman Jardón y Soler (2019), se configura como un espacio donde trabajar con los niños y niñas cuestiones en torno a la memoria colectiva, donde desarrollar un aprendizaje significativo e inclusivo y donde generar controversias y promover reflexiones sobre el pasado que se les presenta y sobre sus acciones en el presente y en el futuro.

Tal y como se establece en la Orden curricular de 5 de agosto de 2008, el museo actúa en Educación Infantil como recurso didáctico y como contenido en sí mismo y forma parte de una de las experiencias culturales que la escuela debe proporcionar al alumnado desde edades tempranas. Martín-Cáceres (2012) afirma que la escuela y el museo se complementan, pues el museo juega un papel fundamental como agente estructurador de propuestas didácticas basadas en metodologías activas (Cuenca & Martín-Cáceres, 2009) y es un recurso clave en el diseño de experiencias educativas interdisciplinarias y globalizadas que promuevan la reflexión, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo (García-Luque & De la Cruz, 2018).

Tal y como afirma Escribano (2015), la visita al museo en la etapa Educación Infantil supone un acercamiento por parte del alumnado a los elementos patrimoniales y una forma de investigación sobre su propio medio, pues dichos elementos son soportes del pasado que favorecen la comprensión del presente (Santacana & Llonch,



Elisa Arroyo Mora y José María Cuenca López

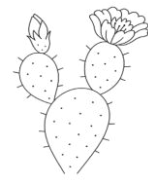
2012). De este modo, se pueden abordar los conflictos ecológicos y del patrimonio natural y cultural a partir de las manifestaciones patrimoniales locales presentes en el museo desde una perspectiva identitaria y holística del patrimonio y a partir de actividades interactivas y un enfoque investigativo (Cuenca, 2014).

Método

El objetivo principal del estudio consiste en describir los elementos patrimoniales de Sala de Exposición de Arqueología del Museo de Huelva y su forma de comunicarse con el público escolar visitante e inferir de dicha descripción su papel didáctico para el tratamiento de los patrimonios controversiales en la Educación Infantil. Para ello, el trabajo presentado sigue una metodología cualitativa bajo un paradigma interpretativo o naturalista, pues se centra en el estudio de los significados de los elementos protagónicos en los procesos educativos, siendo en nuestro caso los elementos patrimoniales expuestos en el museo como recurso de enseñanza y aprendizaje. Esta metodología adopta un enfoque holístico y global de la situación con el fin de comprenderla en su totalidad (Latorre et al., 2003, p. 205). Esta es, según los citados autores, una percepción de la investigación que busca la objetividad en el ámbito de las descripciones utilizando criterios de evidencia y categorías analíticas dentro de los “acuerdos intersubjetivos del contexto educativo” (2003, p. 42), pues parte de la concepción de la educación como constructo social, sujeto a interpretaciones subjetivas y a los significados que le otorgan los equipos docentes y de investigación implicados en el estudio (Sabariego, 2016).

Con el fin de analizar los elementos mostrados en la Sala de Exposición Permanente de Arqueología del museo e interpretar la finalidad didáctica de su exposición, se ha utilizado la técnica de observación sistemática de contextos, término acuñado por Martín-Cáceres (2012, p. 172), y un análisis DAFO como herramienta de planificación estratégica (Wang, 2007), que nos permitirá diseñar propuestas didácticas realistas y enriquecedoras para Educación Infantil a través del museo.

Para guiar el diseño del instrumento de recogida de información y su análisis a partir de las técnicas mencionadas, nos servimos de un sistema de categorías (Tabla 1), cuya principal característica es que las categorías están formadas por variables que, a su vez, llevan asignados unos indicadores ordenados a modo de hipótesis de progresión desde lo más simple y básico a lo más complejo y deseable (Martín-Cáceres, 2012, p. 167). Esta hipótesis de progresión en educación patrimonial constituye el marco teórico-metodológico del proyecto de investigación en el que se enmarca este estudio y toma como referente el modelo de profesor-investigador de la hipótesis de progresión del desarrollo profesional establecida por Porlán y Rivero (1998) y sus bases teóricas se apoyan en la *Phenomenography* de Manton (1981). Nuestro sistema es una adaptación de los sistemas de categorías de los proyectos EPITEC y EPITEC 2 y en él toman especial relevancia las variables en relación con la metodología y finalidad educativa del museo para abordar la cuestión controversial de los cabezos de Huelva en la etapa de Educación Infantil.



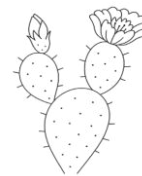
Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil

Tabla 1

Sistema de categorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
1. Concepto de patrimonio	Perspectiva de patrimonio	Fetichista-excepcionalista Monumental Estética Temporal Diversidad Simbólico-identitaria
	Tipología patrimonial	Natural-Histórica-Artística Etnológica Científica-Tecnológica Holística
	Tipología de patrimonios controversiales	Antipatrimonio Dilemas patrimoniales Patrimonio de la crueldad Patrimonios interesados Patrimonios en femenino Patrimonios sometidos Patrimonios inclusivos Patrimonios rescatados Patrimonios en transición
2. Finalidad educativa	Enfoque de la propuesta	Inteligencia emocional Alfabetización científica y cultural Educación ciudadana Educación ambiental Inteligencia territorial
	Finalidad educativa de la propuesta	Pensamiento crítico Enfoque ecosocial Formación ciudadanía global Educación en y para el decrecimiento
3. Metodología de enseñanza	Tipo de recursos	Pasivos tradicionales Pasivos TIC Activos tradicionales Activos TIC
	Tipo de actividades	Complejidad de nivel cognitivo baja Complejidad de nivel cognitivo analítico Complejidad de nivel cognitivo sistémico
	Relación recurso-alumnado	Comunicación unidireccional Comunicación bidireccional Comunicación multidireccional
4. Relación entre patrimonio e inteligencia territorial	Conexiones con el entorno	Sin conexión Institucional Territorial Interterritorial
	Visión del paisaje	Musealizado Sostenible Cultural

Fuente: Instrumento adaptado de los proyectos I+D+i EPITEC y EPITEC 2 (Cuenca & Estepa, 2017; Estepa & Martín-Cáceres, 2018).



Elisa Arroyo Mora y José María Cuenca López

Resultados

Con el fin de describir los elementos patrimoniales de Sala de Exposición de Arqueología del Museo de Huelva y su forma de comunicarse con el público escolar visitante e inferir de dicha descripción su papel didáctico para el tratamiento de los patrimonios controversiales -concretamente los cabezos de la ciudad de Huelva- en la Educación Infantil, en primer lugar, se ha cuantificado el número de vitrinas y elementos que aluden directamente a dichos monumentos naturales, advirtiendo una notable presencia de los mismos para, posteriormente, analizar cada categoría en relación al tratamiento de dichos elementos patrimoniales controversiales.

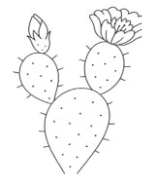
De las 63 vitrinas, todas sin enumerar, que se extienden a lo largo de la sala, se exponen piezas encontradas en los cabezos de la capital -con su correspondiente cartelería identificativa- en 17 de ellas, de las cuales 8 se dedican exclusivamente a la exposición y descripción de elementos provenientes de los cabezos de Huelva, de las culturas a las que pertenecían y del territorio donde fueron encontrados. De las 8 vitrinas mencionadas, 6 muestran piezas singulares y la historia de la Necrópolis de la Joya, situada en el cabezo con el que comparte nombre, dejando patente la importancia de dicho cabezo para la configuración de la ciudad y su cultura desde la presencia de la civilización fenicia.

La sala de exposición estudiada incluye una amplia colección de elementos del patrimonio arqueológico de toda la provincia de Huelva, de la que forman parte 80 municipios, muchos de ellos con grandes hallazgos provenientes de épocas desde el Paleolítico hasta la Edad Media, por lo que es preciso destacar que encontrar en el 27% de sus vitrinas elementos relativos a los cabezos de la capital supone poder inferir la relevancia arqueológica y, por ende, cultural, de dichas formaciones geográficas desde la perspectiva de la institución museística.

Categoría I: Concepto de patrimonio

Para comenzar con el análisis del papel educativo del Museo de Huelva en el tratamiento de los patrimonios controversiales en la etapa de Educación Infantil, es preciso partir del objeto de enseñanza, es decir, qué elementos patrimoniales se exponen en él y por qué.

La primera subcategoría de análisis atiende a la perspectiva de patrimonio que se percibe desde la sala de arqueología, o lo que es lo mismo, por qué se considera que los elementos patrimoniales allí expuestos son realmente patrimonio de Huelva. En base a las piezas que se presentan en las diferentes vitrinas, se deduce una perspectiva fetichista-excepcionalista del patrimonio arqueológico hallado en los cabezos, pues en la cartelería descriptiva de los elementos se intuye la valoración de los mismos por su singularidad, por considerarse únicos. Un claro ejemplo de ello es la muestra y descripción de vasijas de la civilización griega asentada en Huelva, cuya arcilla es procedente de las canteras de Gibraleón y del Cabezo del Conquero. Además, la exaltación del lujo de los ajuares y del carro funerario de la tumba 17 de la Necrópolis del cabezo de la Joya transmiten también la escasez o rareza de esas piezas halladas en



Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil

la ciudad y pertenecientes a la aristocracia fenicia. Otro ejemplo de ello es la forma especialmente iluminada y destacada con respecto del resto de vitrinas de los ídolos oculados y betilos, encontradas en el Seminario de Huelva, llanura se inserta en la zona del cabezo del Conquero (Imagen 1).

Imagen 1

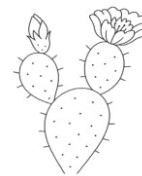
Vitrina de ídolos oculados y betilos



Fuente: Museo de Huelva, vitrina "Rituales y creencias de las sociedades del bronce".

Por su parte, en lo referente a la segunda subcategoría de análisis, en cuanto a la tipología patrimonial expuesta, el museo se encuentra entre el primer y segundo nivel de la hipótesis de progresión, pues, aunque la totalidad de las piezas parten del patrimonio histórico, más concretamente, arqueológico, en las diferentes vitrinas se presentan elementos de uso cotidiano significativos y pertenecientes a tradiciones de civilizaciones pasadas en relación con sus modos de vida y con la situación de los cabezos onubenses, lo que se podría considerar parte del patrimonio etnológico. Así, encontramos ajuares funerarios hallados en la Necrópolis de la Joya, urnas funerarias localizadas en el cabezo de la Esperanza (Imagen 2), figuras antropomorfas del cabezo de San Pedro (Imagen 3) o incluso pinturas murales de época Almohade -de los pocos hallazgos de la Edad Media en Huelva capital- también de la zona del cabezo de San Pedro (Imagen 4).

Por último, se ha añadido una subcategoría relativa a la tipología de patrimonios controversiales que se pueden advertir de la exposición y, a pesar de que desde el museo no parezca que se pretenda promover el pensamiento reflexivo y crítico en torno a las problemáticas suscitadas en relación con los cabezos onubenses, es innegable la notable presencia de hallazgos encontrados en este patrimonio que consideramos interesado, según la clasificación anteriormente descrita de Estepa y Martín-Cáceres (2018), por los conflictos entre la lógica económica, la ecológica y la social que provoca su gestión y conservación. Aunque no se puede afirmar que la intención de la institución museística sea defender los cabezos, la Sala de Exposición Permanente de Arqueología presenta numerosos elementos patrimoniales que pueden servir como justificación para su protección, por ser fundamentales en el origen y



Elisa Arroyo Mora y José María Cuenca López

configuración de la ciudad de Huelva, así como en las costumbres y modos de vida de la ciudadanía.

Imagen 2

Urnas funerarias



Imagen 3

Figuras antropomorfas



Imagen 4

Pintura mural



Fuente: Museo de Huelva, vitrinas “Ajuares funerarios”, “Huelva postcolonial” y “Pinturas murales de la época Almohade”.

Categoría II: Finalidad educativa

Para averiguar las pretensiones didácticas del Museo Huelva en base a los recursos expuestos en la sala de arqueología y su idoneidad para el trabajo a partir de los patrimonios controversiales, se han establecido dos subcategorías de análisis: enfoque y finalidad de la propuesta.

En primer lugar, localizamos el enfoque didáctico desde el que se disponen los recursos de la sala en el segundo nivel de la hipótesis de progresión, pues los elementos patrimoniales y su cartelería descriptiva correspondiente se enfocan a la alfabetización científica y cultural del visitante. Lejos de establecer comparaciones entre los útiles y abalorios de las sociedades desde la Prehistoria hasta la Edad Media con la cotidianidad del alumnado o de promover su educación socioambiental, desde la Sala de Exposición Permanente de Arqueología se trata de dotar a las personas de conocimientos teóricos sobre la historia de la ciudad y de lenguaje técnico del patrimonio arqueológico. No obstante, cabe preguntarse el tipo de público -y la edad del mismo- al que van dirigidas dichas descripciones, pues una persona con carencias conceptuales acerca de la historia o la arqueología puede encontrar dificultades para la comprensión de diversos términos y más aún si se pretende diseñar una propuesta didáctica para la etapa de Educación Infantil a partir de ellas. Por ejemplo, en la vitrina “Huelva y Tarteso”, dedicada a la exposición de diversas piezas de importación griega en Huelva, el elemento 2 se describe como “Fragmento de vaso con prótomo de vacuno”; el 3, como “Quemaperfumes ornitomorfo”; el 11, como “Escarabeo”; o el 12, como “Escaraboide” (Imagen 5). Por tanto, el enfoque de alfabetización cultural que se le da a la didáctica desde el museo no siempre podrá cumplir sus objetivos.

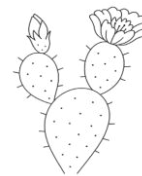
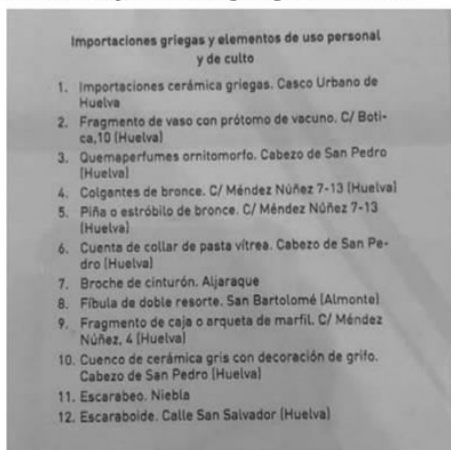


Imagen 5

Cartel descriptivo de piezas de importación griega en Huelva



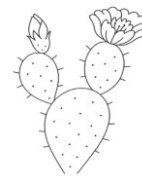
Fuente: Museo de Huelva, vitrina "Huelva y Tarteso".

En lo que respecta a la segunda subcategoría de análisis, referida a la finalidad educativa de la sala y sus recursos, se podría afirmar que esta tiende a tener un carácter exclusivamente academicista, pues promueve el conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural a través de ilustraciones, imágenes, recreaciones y aspectos relativamente anecdóticos. A lo largo de toda la sala se exponen elementos hallados en Huelva pertenecientes a épocas desde el Calcolítico, con herramientas encontradas en la zona del Seminario, hasta el periodo islámico, con elementos de uso cotidiano, como un candil encontrado en el cabezo de San Pedro. Sin embargo, en la cartelería asociada a los elementos patrimoniales y a la época a la que corresponden no se incluyen preguntas para que el visitante reflexione, cuestiones en torno a la acción humana sobre los entornos, sobre la conservación de estos patrimonios controversiales ni sobre conceptos relacionados con la sostenibilidad ni la identidad.

Categoría III: Metodología de enseñanza

Con el fin de analizar la forma en la que la institución museística expone las piezas halladas en los cabezos de Huelva, se han utilizado tres subcategorías de análisis que atienden a los recursos de los que se sirve, a la tipología de actividades que desarrolla y al tipo de comunicación que se establece entre el museo y, en nuestro caso, los escolares de Infantil.

En relación a la primera subcategoría de análisis, el tipo de recursos que pone el Museo de Huelva a disposición del público infantil se encuadraría en recursos tradicionales pasivos, ya que no implican la participación activa del alumnado, pues allí encontramos únicamente los elementos del patrimonio arqueológico y sus correspondientes carteles explicativos, algunos de ellos con información más completa y detallada a partir de recreaciones, dibujos o fotografías del entorno donde se localizan los yacimientos.



Elisa Arroyo Mora y José María Cuenca López

En las 9 vitrinas en las que se incluyen piezas rescatadas de los cabezos entre otras localizadas en diferentes puntos de Huelva capital y su provincia solo se puede obtener información de pequeños carteles situados junto a cada elemento en los que se describe la pieza -y, en algunos casos, su uso y la época a la que perteneció- y se expone el lugar de extracción. Por su parte, la información presente en los carteles de las 8 vitrinas cuyos elementos pertenecen exclusivamente a yacimientos presentes en los cabezos es algo más completa, pues incluye, además de información detallada, fotografías reales de las excavaciones, de su localización y de las piezas en su contexto, así como recreaciones de elementos al completo y de mapas físicos de los cabezos a escala. Por ejemplo, en el caso de las vitrinas dedicadas a la Necrópolis de la Joya, en los carteles descriptivos incluyen fotografías reales de alguna de las tumbas y recrean uno de los carros funerarios (Imagen 6) o sitúan dicho emplazamiento con respecto de la ciudad actual (Imagen 7). En una vitrina referida a la producción cerámica, por su parte, incluye, además de piezas originales de la civilización griega asentada en la ciudad de Huelva, cartelería descriptiva con recreaciones de dichos vasos cerámicos e imágenes reales y actuales del cabezo del Conquero (Imagen 8).

Imagen 6

Imagen 7

Imagen 8

Recreación carro funerario

Localización cabezo en la ciudad

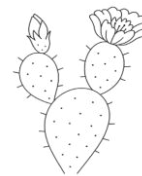
Foto actual del cabezo



Fuente: Museo de Huelva, carteles de las vitrinas “La tumba 17, lujo y ostentación”, “Las tumbas de la Joya” y “Producción de cerámica griega”.

Por otro lado, en lo que respecta a la segunda subcategoría de análisis, que alude al tipo de actividades que se desarrollan en la sala de arqueología, se puede percibir que estas se localizan en el primer nivel de la hipótesis de progresión, pues la complejidad de nivel cognitivo que requieren es baja. La visita habitual al museo se realiza de forma autónoma, por lo que la comprensión de los elementos patrimoniales que allí se presentan y de la época y civilización a la que pertenecieron solo puede lograrse a través de la observación y la lectura de la cartelería informativa, es decir, solo se proponen ejercicios básicos de descripción teórica. En el caso concreto del alumnado de Educación Infantil, recién iniciado en el proceso de lecto-escritura, los únicos ejercicios posibles a realizar se basan en la observación de las piezas y el diálogo en torno a ellas, por lo que la funcionalidad de la visita solo vendría dada con una propuesta didáctica experiencial por parte del docente o de gestores patrimoniales.

En estrecha vinculación con los recursos y actividades del museo, la tercera subcategoría hace referencia al tipo de relación que se establece entre los elementos patrimoniales y recursos del museo con los estudiantes. Al encontrarnos ante recursos pasivos y ejercicios teóricos simples, la comunicación entre emisor y receptor es



unidireccional, pues solo se aprecia un monólogo escrito por parte del museo y una interacción inexistente sin posibilidad de respuesta por parte del alumnado.

Categoría IV: Relación entre el patrimonio y la inteligencia territorial

Para conocer si la Sala de Exposición Permanente de Arqueología fomenta la adquisición de una inteligencia -y competencia- que promueva en el alumnado la reflexión y la movilización del conocimiento en pro de acciones ciudadanas que garanticen la sostenibilidad social y ecológica de la ciudad de Huelva a partir de la defensa de los cabezos, se han establecido dos subcategorías de análisis.

En primer lugar, en relación con qué visión del paisaje natural y cultural urbano se transmite desde el patrimonio mostrado, se percibe que, tanto los elementos patrimoniales como sus descripciones e imágenes asociadas promueven la percepción de los cabezos como una foto fija, inalterable e inamovible. Esta visión musealizada del paisaje, la cual se corresponde con el primer nivel de la hipótesis de progresión, ignora los cambios naturales y culturales que han sufrido los cabezos desde el origen de la ciudad, los planes urbanísticos que los amenazan, las propuestas de las asociaciones de participación ciudadana en defensa de los cabezos y las problemáticas políticas y sociales surgidas en torno a la gestión de los yacimientos arqueológicos que allí se emplazan.

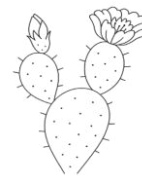
Sin embargo, en lo relativo a la segunda subcategoría de análisis, la conexión que se muestra desde el museo entre el patrimonio y el entorno se asocia a una visión interterritorial -nivel más alto y deseable de la hipótesis de progresión-, pues relaciona los bienes patrimoniales hallados en Huelva y sus cabezos con la presencia de las diferentes civilizaciones en el territorio y con la consideración de la ciudad como un punto clave para el intercambio comercial con otras regiones y zonas de Europa, logrando un flujo cultural entre comunidades (Imagen 9).

Imagen 9

Cartel relaciones comerciales y culturales de Huelva y provincia con otras culturas mediterráneas



Fuente: Museo de Huelva, cartel de vitrina “Relaciones exteriores y objetos locales”.



Elisa Arroyo Mora y José María Cuenca López

Síntesis de resultados: análisis DAFO

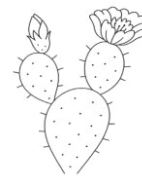
De la descripción pormenorizada de las secciones del Museo de Huelva que se ocupa de los yacimientos arqueológicos localizados en los cabezos en base a las categorías y subcategorías de análisis se pueden extraer una serie de ideas en forma de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades para el diseño de futuras propuestas didácticas para la etapa de Educación Infantil, a través del análisis DAFO (Tabla 2).

Tabla 2

Descripción de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del papel didáctico del museo para Educación Infantil: análisis DAFO

<p>DEBILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comunicación unidireccional con los visitantes. -Escasez de alusiones a la identidad cultural de la ciudad y a las controversias generadas en torno al patrimonio. -Utilización de tecnicismos y palabras de difícil comprensión para el alumnado de Educación Infantil. -Actividades y recursos pasivos sin posibilidad de interacción. -Inexistencia de recursos TIC interactivos para público infantil. -Enfoque científico sin cabida a la reflexión y la crítica. 	<p>AMENAZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Falta de presupuesto para la realización de actividades externas con escolares. -Inexistencia de financiación que garantice el cambio de enfoque didáctico de la sala. -Posible carencia formativa del personal del museo en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de los patrimonios controversiales.
<p>FORTALEZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cantidad y calidad de elementos del patrimonio arqueológico proveniente de los cabezos de Huelva. -Existencia de piezas del patrimonio etnológico. -Presencia de cartelería con imágenes, recreaciones, mapas y fotografías de las piezas en su contexto. -Conexión interterritorial con el entorno (valoración de la diversidad y la interculturalidad). 	<p>OPORTUNIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Posibilidad de introducir cuestiones controvertidas en torno a los patrimonios interesados. -Posibilidad de establecer conexiones entre los modos de vida pasados y actuales del alumnado de Infantil a través del patrimonio etnológico. -Posibilidad de desarrollo de actividades interactivas con niños y niñas a través de empresas de gestión cultural. -Posibilidad de enfocar la visita hacia una educación ecosocial para la ciudadanía global a partir de los elementos patrimoniales expuestos.

Fuente: Elaboración propia.



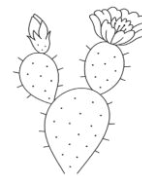
Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha explorado las posibilidades educativas de la exposición de arqueología del museo para el tratamiento de los patrimonios interesados en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se ha hecho una descripción pormenorizada de los elementos patrimoniales que se exponen en dicha sala y el modo en el que se establece la comunicación museo-alumnado. Teniendo en cuenta que, tal y como sostiene Martín-Cáceres (2012, p. 156), no existe personal encargado de la difusión en el Museo de Huelva y que el desarrollo de las actividades educativas en el mismo depende de la contratación de empresas de gestión cultural o de los equipos docentes de los centros educativos, el análisis descrito en este estudio se ha llevado a cabo mediante la observación sistemática de contextos -término acuñado por esta misma autora-, directamente en la Sala de Exposición Permanente de Arqueología.

Partiendo de la primera categoría de análisis, referida a qué patrimonio se expone en el museo, en la categoría de tipología de patrimonio que se expone y en la de perspectiva del mismo que se infiere de su observación sistemática, la sala de arqueología se localiza en los primeros niveles de la hipótesis de progresión propuesta, pues encontramos nulas referencias a la identidad onubense en los elementos patrimoniales, prácticamente todos de carácter histórico. En este sentido, Santacana y Llonch (2012) hacen referencia a los objetos museísticos no solo como piezas clave para conocer la historia, sino también como elementos para comprender el pasado y, en base a él, las dinámicas sociales del presente y las controversias generadas en torno al patrimonio, lo cual es relevante para la construcción de la identidad de las comunidades y, en nuestro caso, del alumnado de Infantil. Otros estudios sobre museos y sus programas educativos encuentran, del mismo modo, pocas exposiciones del patrimonio con respecto de su potencial para el desarrollo de relaciones identitarias o que hagan uso de la reapropiación del término para el empoderamiento del público visitante y ninguna propuesta que pretenda la formación de la ciudadanía desde una perspectiva sociocrítica (Aso et al., 2016; Cuenca et al., 2014).

Sin embargo, tal y como expresan Estepa y Martín-Cáceres (2018), y teniendo en cuenta la notable presencia de elementos patrimoniales presentes en el museo y cuyo origen son los cabezos de Huelva, en tanto que patrimonios controversiales interesados, sería conveniente que se diseñaran propuestas educativas en torno a este tipo de patrimonio para promover la reflexión en el alumnado de Educación Infantil, la valoración de aquellas manifestaciones relevantes para la identidad de su comunidad y la defensa del patrimonio natural de la ciudad como forma de protección de la naturaleza.

Además, con el fin de promover las primeras formas de pensamiento reflexivo, divergente y crítico en los niños y niñas desde temprana edad, es esencial transmitir una visión del paisaje desde una perspectiva cultural y holística, mostrando la intervención humana sobre el medio y abordando las acciones individuales y colectivas que benefician y perjudican el entorno para despertar la sensibilidad medioambiental del alumnado (Miralles & Molina, 2011). En el Museo de Huelva, por el contrario, percibimos una visión musealizada de los cabezos de Huelva, ignorando la capacidad que tiene la institución museística de promover la sensibilización, valoración y



Elisa Arroyo Mora y José María Cuenca López

socialización del patrimonio (Fontal & Ibáñez-Etxeberria, 2017) que despierte el interés y la responsabilidad del alumnado en la defensa del mismo. El museo, siguiendo esta idea, debería mostrar los cabezos como la memoria y la historia de los pueblos que han configurado la ciudad de Huelva desde la necesaria relación de reciprocidad entre la naturaleza y la cultura (Licerias, 2017), de modo que forme, desde las primeras etapas educativas, una ciudadanía que valore la naturaleza y que participe activamente en su comunidad para lograr un entorno mejor y más habitable (Tudela, 2017).

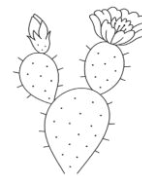
Por otra parte, la finalidad educativa de la sala de arqueología que se percibe de su exposición, la cual se corresponde con la alfabetización científica del visitante desde un enfoque academicista, parece insuficiente e insatisfactoria teniendo en cuenta la edad y el desarrollo madurativo del alumnado de las primeras etapas educativas donde el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser vivencial, activo y significativo (Cambil & Romero, 2017), conectar con las experiencias cotidianas y con los intereses de los estudiantes y promover la movilización de nuevos saberes y su aplicación práctica a través del conflicto cognitivo y de las situaciones-problema (García-Luque & De la Cruz, 2018).

Estas carencias en el plano didáctico del Museo de Huelva se perciben, además, en la presencia de recursos pasivos en forma de cartelería y los propios elementos patrimoniales y en la ausencia de comunicación, pues el nivel de interacción del público escolar con el patrimonio es prácticamente nulo (Martín-Cáceres, 2012). En este sentido, se aprecia que en los museos permanece un modelo de comunicación didáctica tradicional alejado de propuestas interactivas (Cuenca et al., 2014) que no contempla el uso de recursos TIC interactivos que tantas posibilidades y potencialidades ofrecen para las propuestas didácticas en torno al patrimonio arqueológico, su entorno y los conflictos que pueden derivar de su contexto y su conservación (Ibáñez-Etxeberria et al., 2014).

Del mismo modo, sin un diseño didáctico realizado por docentes o por empresas de gestión cultural, es improbable que el estudiantado de Educación Infantil integre aprendizajes significativos en su visita a la sala de arqueología, pues las actividades posibles a realizar en ella se reducen a la observación de los elementos patrimoniales y su cartelería, teniendo en cuenta que a esta edad el alumnado está recién iniciado en el proceso de lecto-escritura. Escribano y Molina (2015) proponen que, en esta etapa, lo idóneo es desarrollar en el museo actividades de indagación y manipulación de los objetos o de reproducciones fieles para favorecer el aprendizaje por descubrimiento desde lo lúdico (Miralles & Rivero, 2012), así como la formulación de preguntas y reflexiones en torno a la protección de su patrimonio.

Propuestas para el tratamiento de los patrimonios controversiales en Educación Infantil a partir del museo.

La educación patrimonial y el tratamiento de los patrimonios controversiales deben llevarse a cabo en el aula de Educación Infantil desde la realización de proyectos integrales que despierten el sentido crítico con la conservación, la preservación y la difusión del patrimonio (Castro et al., 2021). Para ello, es preciso que se aborden cuestiones de la cotidianidad de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje



Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil

experiencial y significativo, que se trabajen de forma explícita las emociones y las capacidades de cada alumno y alumna y que de dichos proyectos resulten producciones propias del alumnado que quieran comunicar y difundir ante las personas de su entorno.

A continuación, proponemos, a partir de la descripción del papel didáctico del Museo de Huelva y del análisis DAFO realizado en base a la sala de arqueología, una serie de dinámicas y actividades tipo que incluir en proyectos educativos para que, desde la etapa de Educación Infantil, se aborden cuestiones en torno a la ciudadanía y a la valoración y protección del patrimonio interesado a través del museo:

- Análisis histórico, estético, sociológico y funcional de las piezas del patrimonio arqueológico (Santacana & Llonch, 2012). Si se establecen comparaciones de los objetos del museo con utensilios y elementos del día a día del alumnado, estos despertarán su interés y motivación por las civilizaciones que los utilizaban, así como la protección de los elementos del patrimonio arqueológico hallados en los cabezos.

- Reproducción con materiales manipulativos (arcilla, barro, plastilina, etc.) de los elementos del patrimonio arqueológico observados en el museo.

- Dramatización de diversas escenas de los modos de vida de civilizaciones pasadas en base a las herramientas expuestas en el museo.

- Creación de cartelería que incluya textos breves e imágenes y dibujos de los hallazgos en los yacimientos arqueológicos para reivindicar la protección del patrimonio interesado.

- Recreación en el aula de algún yacimiento arqueológico localizado en los paisajes amenazados.

- Indagación sobre la flora y la fauna presente en los espacios naturales de la ciudad en peligro por la planificación urbanística.

- Narración de cuentos sobre las civilizaciones pasadas que poblaron, configuraron y transformaron la ciudad.

- Realización de itinerarios didácticos en los espacios verdes de la ciudad y análisis de su situación de cuidado, limpieza, etc.

- Realización de mapas o planos sencillos en los que representar los patrimonios amenazados y la vida de la ciudad y su ciudadanía.

- Proyección de vídeos interactivos sobre las civilizaciones pasadas y sus modos de vida.

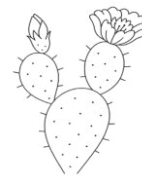
- Juego de roles representando debates en los que intervienen los diferentes agentes de la ciudad (ayuntamiento, ciudadanía, empresas de construcción, plataformas ciudadanas) y se expresan puntos de vista y argumentos sobre la gestión de los patrimonios controversiales.

Agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)", referencia PID2020-116662GB-100, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, referencia RED2018/102336/T, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 96(35.3)(2021), 109-128

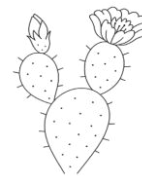
125



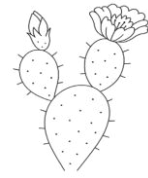
Elisa Arroyo Mora y José María Cuenca López

Referencias

- Aso, B., García, S., Rivero, M. P., y Fontal, O. (2016). Estudio de caso de la acción educativa del Museu Afro Brasil de São Paulo. *CLIO. History and History teaching*, (42).
- Bonilla, A. L. (2018). La actividad humana y los elementos que forman el entorno social y cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 165-176). Pirámide.
- Bonilla, A. L., y Navas, E. (2018). El patrimonio arqueológico como recurso en Educación Infantil. En A.L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 261-271). Pirámide.
- Cambil, M. E., y Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M.E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 61-80). Pirámide.
- Castro, L., Rodríguez, J., y 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), 205-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19) (2014), 76-96.
- Cuenca, J. M., y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *MIDAS. Museus e estudos interdisciplinares*, (8). <http://dx.doi.org/10.4000/midas.1173>.
- Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2009) La ciudad actual a través de la ciudad histórica. *Cuadernos de Pedagogía*, (394), 67-69.
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación infantil. 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., Ibáñez-Etxeberria, A., y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *CLIO. History and History teaching*, (40).
- De los Reyes, J. L. (2011). Didáctica de las ciencias sociales: vida cotidiana, conocimiento de sí mismo y autonomía personal. En P. Rivero (51ords51.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 65-88). Mira Editores.
- Escribano, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en educación infantil. Experiencia educativa "¡Esta clase es un Museo!". *Pulso*, (38), 179-205.
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH*, (96), 225-226.
- 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 (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.

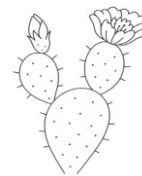


- Estepa, J., y Martín-Cáceres, M.J. (2020). Heritage in conflict: a way to educate in a critical and participative citizenship. En E.J. Delgado-Algarra y J.M. Cuenca (coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Estepa, J., Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca-López, Martín-Cáceres, M. J. y J. Estepa (eds.). *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Feliu, M., Jiménez-Torregrosa, L., Arbonés, G., Bardavio, A., y Calabuig, S. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Graó.
- Fontal, O. e Ibañez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O. e Ibañez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, (375), 184-205.
- García-Luque, A., y De la Cruz, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos como recurso en Educación Infantil. En A.L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 195-220). Pirámide.
- Garrido-Morillo, R., y Romero-Macías, E. (2010). Los cabezos de Huelva: patrimonio geológico y cultural. En E. Romero-Macías (coord.), *Una apuesta por el desarrollo local sostenible* (pp. 139-145). Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Hernández-Ríos, M. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147-164). Pirámide.
- Ibañez-Etxeberria, A., Vicent, N., Asensio, M., Cuenca, J. M., y Fontal, O. (2014). Learning in archaeological sites with mobile devices. *Munibe Antropologia-Arkeologia*, (65), 313-321.
- Jardón, P., y Soler, B. (2019). La coeducación en los museos: otra perspectiva. En H. Rausell y M. Talavera (coords.), *Género y didácticas. Una mirada crítica, una aproximación práctica* (pp. 133-154). Tirant Humanidades.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Liceras, A. (2017). Patrimonio y paisaje. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 119-134). Pirámide.
- Manton, F. (1981). Phenomenography. Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* (10), 177-200.
- Martín-Cáceres, M. J. (2012). La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- Miralles, P., y Molina, S. (2011). Didáctica de las ciencias sociales para el área de conocimiento del entorno. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*



Elisa Arroyo Mora y José María Cuenca López

- para Educación Infantil* (pp. 89-110). Mira Editores.
- Miralles, P., y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90.
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, (101), 48-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Porlán, R., y Rivero, A. (1988). *El conocimiento de los profesores*. Diada
- Sabariego, M. (2016). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 49-86). 5ª Edición, Arco.
- Santacana, J., y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Sarsby, A. (2016). *SWOT análisis. A guide to SWOT for business studies students*. Leadership Library.
- Tudela, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural* (págs. 177-199). Pirámide.
- Wang, K.-C. (2007). A Process View of SWOT Analysis. *Proceedings of the 51st Annual Meeting of the ISSS - 2007, Tokyo, Japan*, 51(2). Recuperado de: <https://journals.issis.org/index.php/proceedings51st/article/view/470>



4.2.3. *Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado*

Arroyo, E., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2024a). 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>.

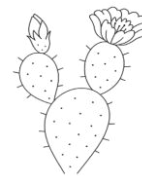
La revista *Panta Rei: Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia* (Tabla 11) es una revista digital con periodicidad anual que está enfocada en dos grandes áreas: la Historia y la Didáctica de la Historia. Su principal propósito es difundir el conocimiento científico, sirviendo como plataforma para investigadores e investigadoras con interés en estas líneas temáticas. El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía) de la Universidad de Murcia coordina 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 utilizando un sistema de evaluación ciega.

Tabla 11.

Información de la publicación 3.

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
CAMPO 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 (2024): 0.169; History Q2; Education Q4; Archeology (arts and humanities) Q3; Anthropology Q3. SCOPUS Sources (2023): CiteScore 1.3; History Q1. Dialnet Métricas (2023): 0.40; 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

Fuente: elaboración propia.



ISSN: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.604661

Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

Heritage, Territory and Citizenship in Early Childhood Education: Students' Conceptions

Elisa Arroyo Mora
Universidad de Huelva
elisa.arroyo@ddi.uhu.es
0000-0001-9724-5415

Myriam J. Martín-Cáceres
Universidad de Huelva
myriam.martin@ddcc.uhu.es
0000-0003-1199-3899

José María Cuenca López
Universidad de Huelva
jcuenca@ddcc.uhu.es
0000-0002-0190-5739

Recibido: 15/02/2024
Aceptado: 23/07/2024

Resumen

La Educación Infantil es la etapa idónea para que se comience a implementar una educación patrimonial que refuerce los vínculos identitarios del alumnado con su territorio y su comunidad y que promueva la participación en su entorno. Así, el objetivo de este estudio es comparar las concepciones sobre patrimonio, territorio y ciudadanía de dos grupos de estudiantes del nivel de 5 años en base a su participación previa —o ausencia de ella— en proyectos de innovación en educación patrimonial. Con este fin, se han utilizado una entrevista grupal y una ficha de selección de dibujos como instrumentos de recogida de información, el software ATLAS.ti v.23 para el análisis de la misma y un sistema de categorías como referente para su interpretación. Los resultados muestran diferencias significativas entre ambos grupos en relación con su concepto de patrimonio y de ciudadanía y similitudes en cuanto a su noción de territorio y medioambiente.

Palabras clave

Medio Ambiente, Educación infantil, Análisis cualitativo, Patrimonio cultural.

Abstract

Early Childhood Education is the ideal stage to begin to implement heritage education that reinforces students' identity links with their territory and community and promotes participation in their environment. Thus, the aim of this study is to compare the conceptions of heritage, territory and citizenship of two groups of students at the 5-year-old level on the basis of their previous participation —or lack of it— in innovation projects in heritage education. To this end, a group interview and a drawing selection form were used as data collection instruments, ATLAS.ti v.23 software was used to analyse the information and a system of categories was used as a reference for its interpretation. The results reveal significant differences between the two groups in relation to their concept of heritage and citizenship, and similarities in terms of their notion of territory and environment.

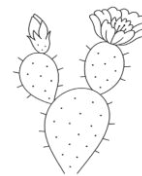
Keywords

Environment, Early Childhood Education, Qualitative analysis, Cultural heritage.

Para citar este artículo: Arroyo Mora, Elisa; Martín-Cáceres, Myriam J. y Cuenca López, José María (2024). Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 125-148. DOI: 10.6018/pantarei.604661



Panta Rei, 2024, 125



Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

1. Introducción

La Educación Infantil es una etapa educativa con identidad propia que desempeña un papel fundamental en el sistema educativo al establecer los cimientos sobre los cuales se construirán el resto de los aprendizajes a lo largo de la vida de los y las estudiantes. Por ello, es primordial ofrecer en esta etapa un amplio y variado abanico de situaciones de juego y trabajo, de recursos educativos y de posibilidades de interacción con el medio y la comunidad, pues esto ampliará el acceso del alumnado a los aprendizajes y a la participación en su entorno (Malaguzzi, 2001).

En esta línea, en la normativa estatal vigente que regula la Educación Infantil, el Real Decreto 95/2022, se explicita que dicha etapa debe contribuir al completo desarrollo de la personalidad del alumnado y prepararlo para el ejercicio pleno de una ciudadanía activa, crítica y democrática (p. 3). A través de la contribución a la competencia ciudadana de los niños y las niñas, la Educación Infantil debe promover la identificación y análisis de los hechos sociales y culturales del contexto próximo y fomentar un compromiso activo con los valores de respeto, equidad, igualdad y convivencia, entre otros, y con las prácticas de sostenibilidad y cuidado del entorno.

Sin embargo, existen escasas referencias en la literatura científica que aborden la enseñanza y aprendizaje del territorio, el patrimonio y de los valores democráticos en Educación Infantil en comparación con otras etapas educativas (Rivero et al., 2022). Se hace necesario, por tanto, que se desarrollen un mayor número de estudios que construyan un marco conceptual y metodológico sólido para la generalización de investigaciones de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, con el fin de mejorar los procesos educativos relacionados con el entorno, el patrimonio y las dinámicas sociales.

2. Marco Teórico

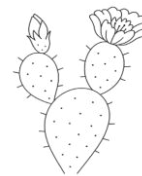
2.1. Patrimonio y territorio en los primeros años

La curiosidad por el descubrimiento y conocimiento del entorno próximo es el motor del aprendizaje de los niños y las niñas en sus primeros años de vida. Por ello, tal y como sostienen Feliu et al. (2015), es clave abordar en la etapa de Educación Infantil los conceptos de espacio, lugar y tiempo. A partir del trabajo sobre la noción de espacio, según estas autoras, el alumnado puede entender la repercusión de sus acciones sobre el medio y la distribución en el entorno, a la vez que desarrolla su responsabilidad con su comunidad y su autonomía. El concepto de lugar, por su parte, despierta el interés del alumnado por los distintos enclaves y culturas e invita a pensar geográficamente y en la relación de las comunidades con el territorio. En lo que respecta al tiempo, su tratamiento en esta etapa educativa debe promover que los y las estudiantes se conviertan en protagonistas de la historia, de modo que se les vincule emocionalmente con las formas de vida del pasado poniéndolas en relación con su presente (p. 22 y 23).

Es, además, esencial que en esta etapa se aborden elementos del contexto próximo y de la cotidianidad de los niños y las niñas, haciendo que sus experiencias, emociones y capacidades estén presentes en el proceso educativo y que los aprendizajes escolares sean extrapolables y se puedan comunicar a las personas de su entorno (Arroyo y Cuenca, 2021). Así, el conocimiento del medio natural, social y cultural se configura como un área de gran relevancia en la etapa de Educación Infantil, pues, según Feliu et al. (2015), es



Panta Rei, 2024, 126



Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López

“una disciplina vinculada a la realidad que trata de resolver problemas sociales e invita a participar en ella” (p. 54).

En este sentido, la realidad, el entorno y las vivencias del alumnado son inseparables del patrimonio de su comunidad. El patrimonio, tal y como afirma Hernández-Ríos (2018), acompaña a las personas durante toda la vida y los vínculos que se establecen con él son inmediatos y duraderos. Estos vínculos patrimoniales dotan de significación a los elementos del contexto próximo y pueden actuar como un puente entre las personas y su entorno (Fontal, 2013; Fontal y Marín-Cepeda, 2018; Marín-Cepeda y Fontal, 2020). Por ende, las manifestaciones patrimoniales interpelan a las emociones de los niños y las niñas y despiertan su interés, pues están presentes en su vida cotidiana: en su ciudad, en la naturaleza, en sus costumbres, en las historias que conoce, en su alimentación y en las experiencias culturales que tiene (Soto, 2020). Así, tal y como argumentan Santacana y Martínez (2013) y Cuenca (2014), el patrimonio es una pieza clave de la identidad de las comunidades, pues es su historia, sus símbolos y un reflejo de su modo de entender el mundo y de actuar en él.

Por ello, dada la dimensión social del patrimonio por su capacidad para ser la expresión de diferentes identidades culturales (Cambil y Fernández-Paradas, 2017), para que el alumnado de la etapa de Educación Infantil progrese en la construcción de su identidad individual y colectiva, es importante que sea consciente de las variadas manifestaciones patrimoniales que conforman su realidad, partiendo de un nivel familiar para luego alcanzar otros de carácter comunitario y global, fomentando su respeto y valoración (Gómez-Román, 2020).

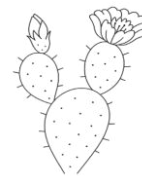
El territorio y el patrimonio son, por tanto, recursos de un gran potencial educativo, pues se configuran como una fuente de conocimiento social, actúan como dinamizadores culturales, cívicos y educativos y promueven y refuerzan el sentido de pertenencia a una comunidad (Cuenca, 2014; Islamoglu, 2018). A partir del conocimiento, valoración y análisis del patrimonio, el alumnado puede conocer sus vínculos con el pasado, entender su presente y adquirir un mayor compromiso con su futuro a través de la reflexión y la acción (Estepa, 2019a; Peinado, 2020), siendo el patrimonio local y del contexto cercano un elemento muy accesible y de gran valor para el aprendizaje (Ponce-Gea y Pinto, 2022). Para ello, es esencial que el profesorado se forme de manera continua, investigue y se comprometa con la educación de una ciudadanía crítica, tal y como argumentan Callarisa et al. (2021), con el fin de contar con las herramientas necesarias para diseñar e implementar proyectos de educación patrimonial y ciudadana innovadores y de calidad desde la etapa de Educación Infantil.

2.2. Educación patrimonial y ciudadanía en Educación Infantil

Aunque los niños y las niñas de Educación Infantil comienzan a relacionarse y conocer el mundo en su entorno familiar y en la escuela, no pueden considerarse integrantes de una microsociedad de aula, sino que forman parte de una sociedad concreta en un contexto más amplio en el cual deben ser capaces de desenvolverse adecuadamente (Bernabé, 2021). Por ese motivo, la escuela debe garantizar desde la primera etapa educativa una formación integral que permita al alumnado conocer, comprender, actuar y difundir la cultura de la que es miembro (Duarte y Díaz de Mayorga, 2020).



Panta Rei, 2024, 127



Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

Para ello, el uso educativo del patrimonio en el aula, a través de actividades que manejen recursos y fuentes de diversa índole, promoverá en los niños y las niñas un mayor vínculo con su historia, su cultura y su sociedad (Arias et al., 2016). Asimismo, los métodos de indagación y experimentación en torno al patrimonio y las metodologías cooperativas y dialógicas desde edades tempranas contribuirán al desarrollo de las primeras formas de pensamiento analítico y reflexivo y la acción crítica en su territorio (Feliu et al., 2021).

De esta forma, la educación patrimonial se configura como el marco idóneo para el desarrollo de aprendizajes sociales significativos y de competencias territoriales, emocionales y ciudadanas (Castro-Calviño et al., 2021; Trabajo, 2020). A través de la educación patrimonial se aproxima al alumnado al conocimiento de la realidad sociohistórica y natural desde una perspectiva crítica, orientando el trabajo al fomento de valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa, protección y salvaguardia del patrimonio y con la participación en el entorno (Cuenca et al., 2011).

Teniendo en cuenta que existe una relación inseparable –inherente a los propios conceptos– entre el patrimonio, la identidad y la ciudadanía (Lucas y Estepa, 2016), es clave, tal y como sostiene Pagès (2019), que el trabajo en torno a los contenidos patrimoniales, geográficos e históricos aborde en profundidad las cuestiones de las personas y las comunidades, sus formas de vida, la convivencia, la cultura y las relaciones sociales, recurriendo al pasado, al presente y al futuro y procurando el desarrollo de su conciencia histórica y su conciencia como agentes de cambio en el mundo. El patrimonio, de esta forma, se articula como un centro de interés a través del cual abordar problemáticas socioambientales de relevancia actual y que requieren actuaciones ciudadanas urgentes (Estepa, 2003; Lucas, 2021).

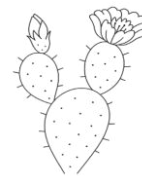
En esta línea, siendo la finalidad última de la educación patrimonial la formación de una ciudadanía crítica y participativa (Cuenca, 2014), en las etapas educativas iniciales, se debe partir, según Peinado (2020), del conocimiento y valoración de los elementos patrimoniales desde la educación en valores, con el fin de formar a una ciudadanía que reconozca su identidad y vea fortalecido su sentimiento de pertenencia a su comunidad. Así, se estarán sentando las bases para la formación de una ciudadanía comprometida con la protección y cuidado de su patrimonio y con capacidad crítica para asumir responsabilidades individuales y colectivas sobre su territorio, fomentando su sostenibilidad medioambiental y el cuidado de la naturaleza (Estepa et al., 2021).

Con este fin, se debe ir más allá de la observación, admiración y valoración de los elementos patrimoniales (González-Monfort, 2019); es necesario analizar y problematizar el patrimonio y las dinámicas sociales y culturales, formularse preguntas y participar activamente en la gestión del patrimonio bajo los principios de la justicia social y ambiental, desarrollando, así, habilidades de pensamiento reflexivo y crítico. Para ello, en la etapa de Educación Infantil, el contexto próximo, el patrimonio local y la ciudad se convierten en espacios en los cuales el alumnado puede ejercer su derecho a participar, si se promueve la observación y análisis consciente de su entorno y su comunidad y se fomenta la toma de decisiones en torno a ellos (Trilla y Novella, 2011).

Educar con, desde, hacia y para el patrimonio (Fontal, 2013) requiere repensar las dinámicas educativas, de forma que se promueva el desarrollo de competencias cívicas y de la participación ciudadana. En la primera etapa educativa, estos aprendizajes solo podrán propiciarse a partir de procesos dialógicos en los que los niños y las niñas puedan hacer propuestas y estas sean escuchadas (Castro et al., 2016), se ejercite la creatividad



Panta Rei, 2024, 128



Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López

y la imaginación para la generación de iniciativas propias, se propongan retos en un ambiente amable y respetuoso y se recreen simbólicamente situaciones problemáticas en relación con el patrimonio y la sociedad (Van Dijk Kocherthaler, 2007).

El enfoque de investigación escolar y el aprendizaje basado en proyectos en la educación patrimonial favorece, tal y como sostienen Cambil y Romero (2017), que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje, adquiera habilidades sociales, cívicas, personales y emocionales a través del trabajo cooperativo y desarrolle su autonomía en la toma de decisiones en relación con su patrimonio. Con este enfoque educativo se pretende superar la transmisión acrítica de contenidos patrimoniales y sociales y poner al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, diseñando experiencias interdisciplinares y globalizadoras que promuevan aprendizajes sociales y culturales significativos (García-Luque y De la Cruz, 2018).

La implementación de este tipo de experiencias educativas, tendentes a la socialización del patrimonio y al fomento del pensamiento reflexivo y crítico y de la participación ciudadana en la primera etapa educativa requiere que se planifiquen de forma rigurosa actividades motivadoras y que despierten el interés del alumnado, asociando los contenidos escolares a sus experiencias e ideas para que dichos aprendizajes sean de utilidad y puedan extrapolarse a la comunidad (Islamoglu, 2018). Para ello, es, por tanto, imprescindible que se conozcan las concepciones de los niños y las niñas (Estepa, 2019b; García-Pérez, 1999; Miralles y Alfageme, 2010), pues solo así, partiendo de lo que conocen, sienten y piensan, se podrán diseñar propuestas de educación patrimonial en Educación Infantil que se constituyan como un primer paso hacia la transformación social, del patrimonio y de los territorios.

3. Metodología

Debido a las escasas investigaciones que giran en torno a la descripción y análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre el patrimonio y el territorio, este trabajo se presenta como un estudio exploratorio, definido como un estudio a pequeña escala (Van Teijlingen y Hundley, 2001), que pretende evidenciar cuestiones metodológicas y limitaciones de la investigación para su futura implementación en otros contextos. La investigación presentada, además, sigue una metodología cualitativa bajo un paradigma interpretativo (Latorre et al., 2003; Sabariego, 2019a), pues busca conocer, comprender e interpretar las nociones del alumnado del nivel de 5 años de Educación Infantil en relación con el patrimonio y con su participación en su entorno.

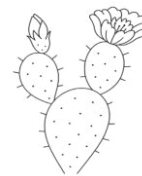
Asimismo, la investigación, a pesar de seguir un enfoque metodológico cualitativo, podría considerarse un estudio comparativo *ex post-facto* (Mateo, 2019; Tonon, 2011), pues trata de establecer similitudes y diferencias en las concepciones de dos grupos del mismo nivel educativo y de centros localizados en el mismo contexto socioeconómico de Huelva a partir de una única variable de análisis: su experiencia previa —o ausencia de ella— en proyectos innovadores de educación patrimonial.

3.1. Pregunta de investigación y objetivos

A lo largo de este trabajo se trata de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué diferencias y similitudes existen en la conceptualización de patrimonio, territorio y ciudadanía de niños y niñas de 5 años en relación con su participación previa



Panta Rei, 2024, 129



Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

en proyectos de educación patrimonial? La finalidad última que subyace a esta pregunta es explorar en qué medida el desarrollo de proyectos innovadores de educación patrimonial contribuye a una comprensión y conceptualización más rica y compleja del patrimonio, el territorio y la ciudadanía por parte del alumnado de la primera etapa educativa.

Así, el objetivo general del estudio es detectar las diferencias y las semejanzas conceptuales sobre patrimonio –de forma prioritaria–, ciudadanía y territorio en función de la participación en proyectos de educación patrimonial del alumnado de Educación Infantil. Para alcanzar este fin, los objetivos específicos del estudio son:

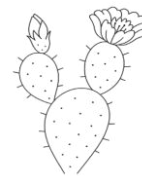
1. Delimitar y categorizar el concepto de patrimonio que manifiesta el alumnado del nivel de 5 años en función de su perspectiva patrimonial y de las tipologías de patrimonio que contempla y valora.
2. Inferir las primeras nociones de ciudadanía y de participación ciudadana que posee el alumnado del nivel de 5 años.
3. Conocer, de forma general, su visión sobre los conceptos del territorio y la naturaleza, así como sus ideas sobre la sostenibilidad medioambiental.

3.2. Contexto y participantes

Para este estudio se han seleccionado, por muestreo no probabilístico intencional (Sabariego, 2019b), 73 participantes (Figura 1) –39 niños (53%) y 34 niñas (47%) en total–, alumnado del nivel de 5 años de la etapa de Educación Infantil, de dos centros educativos de carácter público situados en una misma zona de la ciudad de Huelva. La selección de estos centros atiende a su colaboración asidua en diferentes proyectos de investigación e innovación de forma conjunta con la universidad y a su predisposición a participar en este estudio.

El grupo del primer centro educativo participante (G.1.) está compuesto por 35 niños y niñas sin experiencia en proyectos de educación patrimonial y cuya relación educativa con el patrimonio se reduce a la realización de actividades esporádicas vinculadas a efemérides, como el Día de Andalucía. Los procesos educativos que se desarrollan en este centro se corresponden con un enfoque tradicional de la enseñanza, caracterizado por el uso de proyectos de editoriales y de la ficha como recurso principal. Por su parte, el segundo grupo participante en el estudio (G.2.) lo componen 38 estudiantes de dos grupos-clase inmersos en un proyecto anual de educación patrimonial desde el enfoque de investigación escolar. Este proyecto se caracteriza por explorar las etapas y los hechos históricos relevantes acontecidos Huelva capital y provincia, así como las distintas civilizaciones que la poblaron en orden cronológico desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna, a través del estudio interdisciplinar de los elementos patrimoniales del entorno cercano. Las actividades y estrategias metodológicas más destacadas de dicho proyecto son las salidas de investigación a contextos patrimoniales y museos, la indagación a partir de diversidad de fuentes y recursos, las dinámicas cooperativas con materiales manipulativos, el trabajo por rincones, la construcción de maquetas y modelos y la recreación simbólica de hechos históricos, entre otros.





Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López

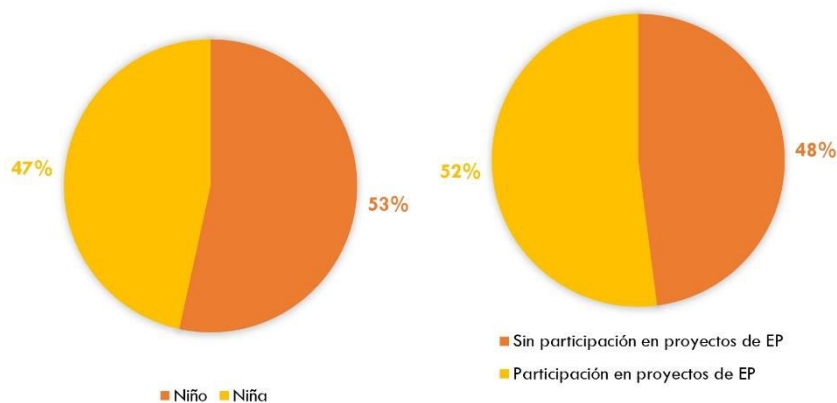


Figura 1. Características de los y las participantes. A la izquierda, distribución por sexo de los grupos. A la derecha, distribución de los grupos en función de su participación en proyectos de EP. Fuente: elaboración propia.

3.3. Instrumentos

Para alcanzar los objetivos propuestos, el primer instrumento de recogida de información (I.1.) consistió en una entrevista grupal semiestructurada en forma de asamblea (Tabla 1).

Tabla 1

Instrumento de recogida de información: entrevista grupal semiestructurada

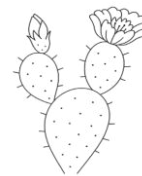
N.º	Ítem/Pregunta
I.1.1	¿Qué lugares y cosas importantes tiene Huelva?
I.1.2	Si viniera un niño o niña de otro sitio a Huelva por primera vez, ¿a qué sitios le llevaríais para ver cosas que os gusten de la ciudad?
I.1.3	¿Habéis oído alguna vez la palabra patrimonio? ¿Sabéis lo que quiere decir?
I.1.4	¿Qué fiestas o tradiciones se celebran en Huelva?
I.1.5	¿Sabéis qué es un monumento? ¿Qué monumentos hay en Huelva?
I.1.6	¿Conocéis algún plato o comida típica de Huelva? ¿Cuáles?
I.1.7	¿Sabéis qué son los cabezos? ¿Qué podéis contarme sobre ellos?
I.1.8	¿Creéis que es importante que haya naturaleza en los pueblos y ciudades? ¿Por qué?
I.1.9	¿Qué cosas podemos hacer para mejorar nuestra ciudad?

Fuente: elaboración propia.

Las asambleas son situaciones colectivas habituales en la etapa de Educación Infantil (Miralles y Alfageme, 2010) y se configuran como “espacios de comunicación orientados a la construcción conjunta del discurso por parte de niñas y niños” (Aragón et al., 2021, p. 5); espacios en los que el alumnado expresa sus ideas y opiniones libremente bajo la guía y moderación docente. Para facilitar el intercambio comunicativo en el desarrollo de las asambleas, cada grupo participante se dividió en dos, correspondiendo cada subgrupo con



Panta Rei, 2024, 131



Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

los grupos-clase ya configurados en el nivel de 5 años de los dos centros educativos: G.1.1. (N=17), G.1.2. (N=18), G.2.1. (N=20) y G.2.2. (N=18). Dichas asambleas fueron registradas a través de grabaciones de audio, transcritas con el programa TRINT: Transcription Software y revisadas y corregidas para el posterior análisis e interpretación de la información.

El segundo instrumento fue una ficha de selección múltiple de dibujos (I.2.) en la que se debían seleccionar distintas representaciones de elementos patrimoniales de la ciudad en función de la relevancia y representatividad de dichos elementos para Huelva (I.2.1., I.2.2.) y de su propia preferencia personal (I.2.3.). Las manifestaciones presentes en la ficha se han seleccionado por constituirse como elementos representativos de Huelva capital y provincia y por abarcar un amplio rango de tipologías patrimoniales (Figura 2).

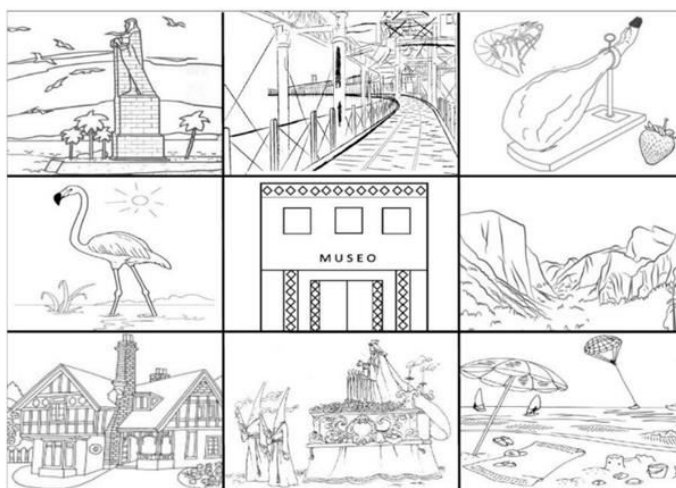


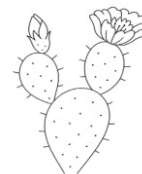
Figura 2. Instrumento de selección múltiple de dibujos. Nota: los dibujos atienden a representaciones de: D.1.: monumento a Colón. D.2.: Muelle de la Compañía de Río Tinto. D.3.: elementos característicos de la gastronomía onubense. D.4.: Marismas del Odiel y flamenco. D.5.: Museo de Huelva. D.6.: cabezas de Huelva. D.7.: casa tradicional del barrio Reina Victoria. D.8.: Semana Santa. D.9.: playa. Fuente: elaboración propia.

Dichos instrumentos fueron diseñados para indagar en mayor profundidad el concepto de patrimonio del alumnado y, de forma más general, sus nociones iniciales sobre la ciudadanía, el territorio y el medioambiente, debido a la abstracción y complejidad de los conceptos trabajados y a la edad de los niños y las niñas de la etapa de Educación Infantil.

Asimismo, ambos instrumentos fueron sometidos a un juicio por expertos y expertas para garantizar su validez. Cada instrumento fue valorado –en función de la idoneidad, importancia y claridad de cada uno de sus ítems– por nueve profesionales de distintas universidades españolas, cuyas trayectorias académicas e investigadoras giran en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales, la educación patrimonial y la Educación Infantil y/o Primaria. La concordancia de los ítems de los dos instrumentos fue medida a través del índice Kappa de Cohen (Carvente y Hernández, 2019; Cohen, 1960; Fonseca et al., 2007), obteniendo, para I.1., un índice de 0,837 (83,70% de validez) y para I.2., un índice de 0,796 (79,60% de validez).

Para el análisis de la información, se utilizó el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti v.23, tomando como referente teórico-metodológico para la interpretación de los resultados





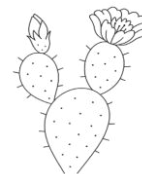
Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López

un sistema de categorías (Tabla 2), que se vincula directamente a los ítems de los instrumentos de recogida. Dicho sistema de categorías gira en torno al concepto de patrimonio y de ciudadanía y a la visión del territorio y medioambiente y se caracteriza por la organización de los indicadores en función de una hipótesis de progresión con niveles de formulación que van de lo simple a lo complejo y deseable (Cuenca, 2002; Cuenca et al., 2020). Las categorías y subcategorías de este instrumento son extraídas y adaptadas de investigaciones previas (Cuenca et al., 2020; Delgado-Algarra, 2014; Trabajo, 2020) y utilizadas en este estudio en un proceso de análisis deductivo (Vives y Hamui, 2021), en el que las respuestas del alumnado se corresponden con distintos niveles dentro de la hipótesis de progresión.

Tabla 2
Sistema de categorías de análisis cualitativo de la información vinculado a los instrumentos de recogida de la información

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumento
I. Concepto de patrimonio	1. Perspectiva de patrimonio	Fetichista- Excepcionalista Monumental Estética Temporal Diversidad Simbólico-identitaria	Entrevista (I.1.1., I.1.2., I.1.3., I.1.4., I.1.5., I.1.6., I.1.8.). Ficha (I.2.1., I.2.2., I.2.3.)
	2. Tipología patrimonial	Patr. Natural-Histórico-Artístico Patr. Etnológico Patr. Científico-Tecnológico Patr. Holístico	Entrevista (I.1.1., I.1.2., I.1.3., I.1.4., I.1.5., I.1.6., I.1.8.). Ficha (I.2.1., I.2.2., I.2.3.)
II. Ciudadanía	3. Concepción de ciudadanía	Individual Social Global Ecociudadanía	Entrevista (I.1.9)
	4. Participación ciudadana	Personalmente responsable Participativo/a Orientado/a a la justicia Activista por la ecojusticia y justicia social	Entrevista (I.1.9)
III. Relación entre patrimonio, inteligencia	5. Visión del paisaje	Musealizado Sostenible Cultural	Entrevista (I.1.1., I.1.8., I.1.9.). Ficha (I.2.1., I.2.2., I.2.3.)





Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

territorial y ciudadanía	6. Desarrollo territorial/Visión del medioambiente	Conservacionista	Entrevista (I.1.1., I.1.8., I.1.9.). Ficha (I.2.1., I.2.2., I.2.3.)
		Cultural	
		Sostenible	
		Decrecimiento	

Fuente: adaptación de los sistemas de categorías de Cuenca et al. (2020), Delgado-Algarra (2014) y Trabajo (2020).

4. Resultados

4.1. Categoría I: Concepto de patrimonio

Tal y como se indica en el apartado anterior, la mayor parte de los ítems de los instrumentos de recogida de información tienen como fin averiguar qué concepto de patrimonio posee el alumnado, comenzando por las primeras cuestiones de la entrevista grupal (I.1.1., I.1.2), formuladas para hallar la perspectiva de patrimonio y las tipologías patrimoniales que identifica el alumnado. Las respuestas a estas cuestiones denotan diferencias significativas entre los grupos G.1. –grupo sin experiencia en proyectos innovadores de educación patrimonial– y G.2. –grupo caracterizado por trabajar en torno al patrimonio a partir de experiencias interdisciplinares de investigación escolar–.

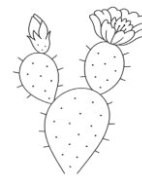
Cuando el alumnado es preguntado por elementos de relevancia de su localidad o por lugares o actividades que hacer con una persona visitante, las aportaciones del primer grupo participante muestran cierta confusión entre el patrimonio de la ciudad –mencionando especialmente manifestaciones de patrimonio histórico-artístico y natural– y aquellos espacios cotidianos o de ocio (Figura 3).



Figura 3. Nube de palabras generada a partir de las respuestas del grupo G.1. a las preguntas I.1.1. y I.1.2., obtenida mediante el software ATLAS.ti v.23. Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el grupo G.2. menciona un repertorio amplio de elementos patrimoniales de Huelva que incluyen monumentos, edificios singulares, manifestaciones del patrimonio etnológico y espacios naturales de la provincia. En sus respuestas, se aprecia el reconocimiento y valoración de diferentes tipos de patrimonio: histórico-artístico, natural, etnológico y científico-tecnológico (Figura 4).





Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

En lo que respecta a los resultados obtenidos a partir del segundo instrumento de recogida de información (I.2.) (Figura 5), se aprecia que el primer grupo atribuye una mayor relevancia al monumento a Colón (N=27), a la Semana Santa (N=35), a la playa (N=25) y al paraje natural Marismas del Odiel y sus singulares flamencos (N=31). La selección de estos dibujos de forma mayoritaria se podría corresponder con una elevada valoración a ciertos elementos del patrimonio histórico-artístico y del patrimonio natural –y a su fauna característica– desde una perspectiva eminentemente monumental, pues señalan como relevantes elementos de reconocido prestigio, como las cofradías de Semana Santa o las playas onubenses.

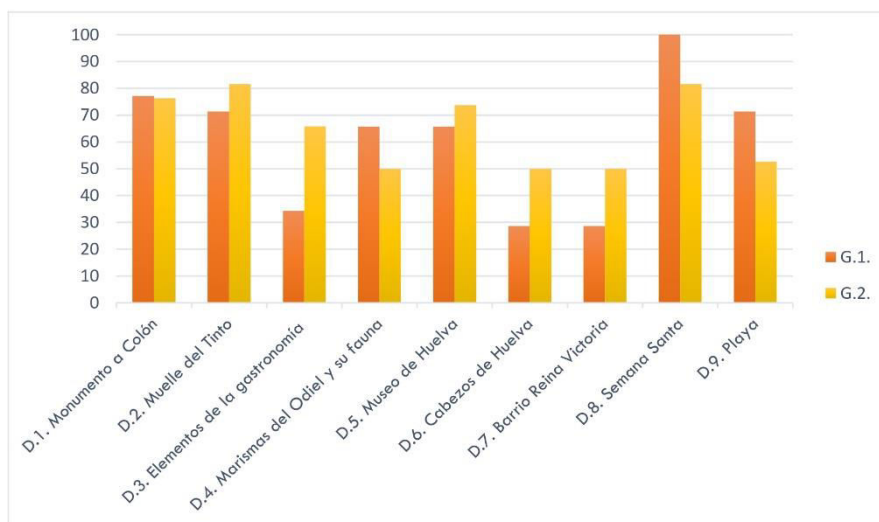


Figura 5. Gráfico comparativo de los grupos G.1. y G.2. en función de los elementos que han seleccionado como “Muy importantes” en I.2. Fuente: elaboración propia.

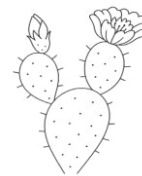
Los y las participantes del G.2., en cambio, otorgan una mayor importancia sobre el resto de elementos, además de al monumento a Colón (N=29), al Muelle de la Compañía de Riotinto (N=31), al Museo de Huelva (N=28) y a la gastronomía característica de la provincia (N=25). La perspectiva de patrimonio que se infiere de la selección de dibujos por parte de este grupo es también monumental, aunque, en este caso, sí se percibe que el alumnado contempla una mayor variedad de tipologías patrimoniales, como el patrimonio etnológico y el científico-tecnológico.

En lo que respecta a la última indicación dada para el instrumento de selección múltiple de dibujos (I.2.3.), la representación del paraje natural Marismas del Odiel y de un flamenco es la preferida por los y las participantes del G.1., mientras que la preferencia personal del G.2. está ampliamente repartida (Tabla 4).

Tabla 4
Comparativa de resultados de los grupos G.1. y G.2. para la indicación I.2.3.

Representación del elemento patrimonial	G.1.		G.2.	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
D.1. Monumento a Colón	0	0%	7	18,4%
D.2. Muelle del Tinto	2	5,7%	2	5,3%





Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López

D.3. Gastronomía (jamón, fresa, gamba)	0	0%	3	7,9%
D.4. Marismas del Odiel: flamenco	15	42,9%	7	18,4%
D.5. Museo de Huelva	2	5,7%	7	18,4%
D.6. Cabezos de Huelva	2	5,7%	1	2,6%
D.7. Casa tradicional inglesa barrio Reina Victoria	0	0%	1	2,6%
D.8. Paso de Semana Santa	10	28,6%	8	21,1%
D.9. Playa	4	11,4%	2	5,3%

Fuente: elaboración propia.

4.2. Categoría II: Ciudadanía

Para detectar la concepción de ciudadanía y de participación ciudadana del alumnado del nivel de 5 años, este fue preguntado por “¿Qué cosas podemos hacer para mejorar nuestra ciudad?” (I.1.9.).

Si bien en ambos grupos se dio una menor participación y se aportaron menos ideas que en las preguntas anteriores, se vuelven a apreciar diferencias significativas entre G.1. y G.2 (Figura 6), tal y como sucedía con la primera categoría de análisis.

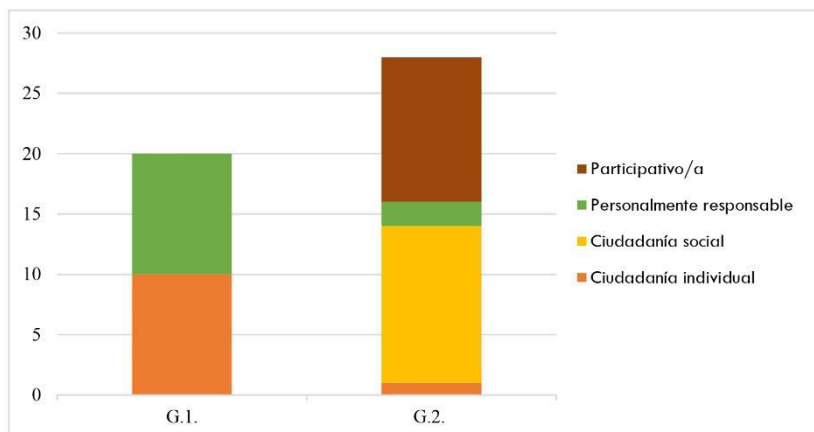


Figura 6. Contabilización de alusiones a acciones referidas a la concepción de ciudadanía y de participación ciudadana analizadas a través de ATLAS.ti v.23. Fuente: elaboración propia.

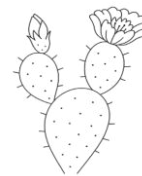
En el grupo G.1., las respuestas de los y las estudiantes son directas, concisas y escuetas y sus propuestas aluden a acciones concretas que podrían mejorar nuestro entorno, especialmente en relación con la naturaleza:

[G.1.1_Quot. 1:53] No tirar basura.

[G.1.1_Quot. 1:54] No romper las plantas.

[G.1.2_Quot. 5:60] Plantaría, al lado de los árboles, de las plantas, una más.





Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

[G.1.2_Quot. 5:52] No quemar los campos.

[G.1.2_Quot. 5:61] Tampoco matar a los animales.

El modelo de ciudadanía que se infiere de las respuestas de este primer grupo es individual, pues el alumnado parece comprender su responsabilidad personal con el medio sin que ello implique una acción colectiva o comunitaria para la mejora de su contexto. Asimismo, el alumnado de este primer grupo relaciona la mejora del entorno casi exclusivamente con elementos naturales, sin mencionar el cuidado de personas y comunidades ni la protección, salvaguardia y conservación del patrimonio.

Por su parte, en las asambleas desarrolladas con el G.2. (en ambos subgrupos), además de aportarse ideas sobre acciones individuales para cuidar y mejorar el entorno, se generó un debate espontáneo y multidireccional –del cual se han seleccionado frases literales con propuestas significativas de forma intencional– en torno a posibles iniciativas para frenar los actos incívicos, cooperar y concienciar al resto de la ciudadanía, mostrando unas primeras formas de ciudadanía social y participativa:

[G.2.1_Quot. 3:59] Diciendo que hay que respetar.

[G.2.1_Quot. 3:79] A la gente que no respeta.

[G.2.1_Quot. 3:81] Yo prefiero decir: “perdone, está ensuciando un patrimonio”.

[G.2.2_Quot. 4:36] Pues tenemos que decirles a todos que paremos de hacer eso. Y, si no lo hacen, tenemos que contarles toda la historia y todo lo que va a pasar después de eso.

[G.2.2_Quot. 4:38] Pero nosotros, vamos a ver, si somos 21, ¿vamos a ver a todos los ladrones? Tenemos que buscar en más sitios, a más niños.

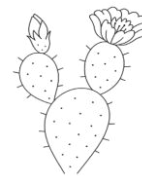
Además, algunas de las respuestas de este grupo participante parecen indicar que, además de la consideración de la naturaleza como elemento que precisa respeto y cuidado, las acciones ciudadanas que creen necesario emprender también se dirigen hacia la transmisión de la historia y la cultura y al respeto y divulgación del patrimonio.

4.3. Categoría III: Inteligencia territorial

La visión del paisaje y del medioambiente que posee el alumnado se puede obtener, principalmente, a partir de la importancia que atribuye al patrimonio natural (I.2.1., I.2.2., I.2.3.) y a la presencia de espacios naturales en los entornos urbanos y mediante sus alusiones a las implicaciones del ser humano con el medio (I.1.1., I.1.8., I.1.9.).

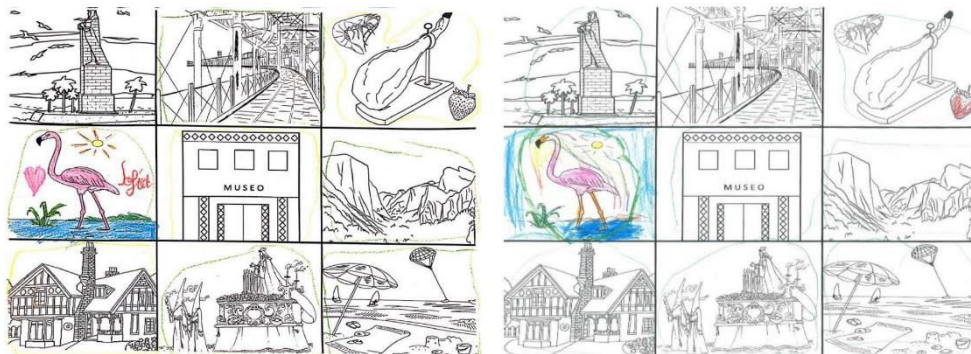
Tal y como se ha descrito anteriormente, partiendo de la elección de elementos patrimoniales por parte del alumnado en la ficha de selección múltiple de dibujos, se comprueba que el alumnado, tanto en el grupo G.1. como en el G.2. (Figuras 7 y 8), otorga relevancia al patrimonio natural. En la Figura 4 –presente en el punto 4.1. de este trabajo– se puede apreciar que un alto porcentaje de estudiantes señala como importantes el Paraje Marismas del Odiel y su fauna característica (G.1=65,7%; G.2=50%), las playas onubenses (G.1=71,4%; G.2=52,6%) y los cabezos de Huelva (G.1=28,6%; G.2=50%). Asimismo, entre los nueve posibles elementos patrimoniales a elegir, un considerable número





Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López

de estudiantes del G.1. (N=15) y del G.2. (N=7) colorea entornos naturales, especialmente el Paraje Marismas del Odiel.



Figuras 7 y 8. Ejemplos de respuestas de estudiantes de G.1. y G.2. a la ficha de selección múltiple de dibujos. Fuente: elaboración propia.

En esta misma línea, cuando el alumnado de ambos grupos es preguntado por “¿Qué lugares y cosas importantes tiene Huelva?” (I.1.1), este incluye entre sus distintas aportaciones algunas referencias a elementos del patrimonio natural y de la naturaleza:

[G.1.1_Quot. 1:7] La playa.

[G.2.1_Quot. 3:43] La sierra.

[G.2.1_Quot. 3:47] Doñana.

[G.2.2_Quot. 4:9] La naturaleza.

[G.2.2_Quot. 4:8] Los árboles.

Del mismo modo, a la pregunta “Si viniera un niño o niña de otro sitio a Huelva por primera vez, ¿a qué sitios le llevaríais para ver cosas que os gusten de la ciudad?” (I.1.2), el alumnado de ambos grupos introduce algunos entornos naturales y espacios verdes dentro de la ciudad:

[G.1.1_Quot. 1:24] A la ría.

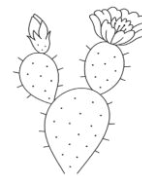
[G.1.1_Quot. 1:28] Al campo.

[G.1.2_Quot. 5:12] Al parque.

[G.2.2_Quot. 4:42] A la playa.

En lo que respecta a las acciones que el alumnado considera que mejorarían la ciudad, se encuentran respuestas que, tal y como se ha detallado en el subapartado anterior, se relacionan en su mayoría con cuestiones medioambientales y de conservación de la naturaleza. Asimismo, al cuestionarles por la importancia de que existan espacios naturales en las ciudades y pueblos (I.1.8), los y las estudiantes reconocen algunos beneficios que aporta la naturaleza al ser humano, como proporcionar alimento y sombra en los días





Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

calurosos, y explicitan que la ciudadanía debe proteger y cuidar el patrimonio natural y los elementos de la naturaleza:

[G.2.2_Quot. 4:33] Mira, puedes tocar un árbol y acariciarlo, pero no hacerle daño.

De estas respuestas, se infiere que ambos grupos se acercan al segundo nivel de la hipótesis de progresión en las dos subcategorías relacionadas con el territorio, pues presentan las primeras formas de una visión sostenible del paisaje y una noción cultural del medioambiente, mostrando consciencia de las interacciones de las personas con la naturaleza y de los problemas asociados a su falta de respeto y cuidado.

5. Discusión

Existen numerosas investigaciones que analizan las concepciones en torno al patrimonio y la educación patrimonial de docentes de Educación Infantil y Primaria, tanto en formación inicial (Gillate et al., 2021; López-Fernández et al., 2021; Moreno-Vera et al., 2022) como en ejercicio (Castro-Fernández et al., 2020; Ferreras, 2015; Sampedro-Martín y Estepa, 2022). Sin embargo, se encuentran escasas referencias que ahonden en las concepciones del alumnado en las primeras etapas educativas, siendo estas primordiales para el diseño de propuestas didácticas que promuevan un aprendizaje significativo.

Este estudio, tal y como se ha detallado en el apartado anterior, ha puesto de manifiesto las posibles potencialidades de la implementación de proyectos educativos en torno al patrimonio local desde la etapa de Educación Infantil. Esto se hace notable en las diferencias significativas que se encuentran entre las concepciones de patrimonio y ciudadanía de dos grupos del nivel de 5 años cuya experiencia en educación patrimonial en la escuela es distinta.

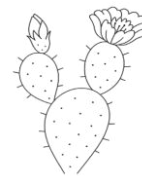
Tal y como exponen Duarte y Díaz de Mayorga (2020) en su trabajo, los proyectos de educación patrimonial en Educación Infantil facilitan la sensibilización y el aumento del vínculo emocional con el patrimonio de los niños y las niñas. En esta línea, partiendo de los resultados del presente estudio, el alumnado perteneciente al segundo grupo participante parece tender a una perspectiva identitaria del patrimonio, señalando en todas sus respuestas elementos patrimoniales simbólicos de la ciudad y mostrando respeto y valoración por ellos. Asimismo, es más probable que este grupo de estudiantes, al contemplar un amplio rango de tipologías y manifestaciones patrimoniales de su entorno, conozca, cuide y difunda su patrimonio (Gómez-Román, 2020).

Esto podría ser consecuencia, basándonos en el trabajo de Cambil y Romero (2017), de la implementación de experiencias que estructuran los contenidos curriculares en torno al patrimonio local mediante el método de aprendizaje basado en proyectos. Como se ha podido constatar en este estudio, este tipo de prácticas educativas, que se sirven de diversidad de fuentes, recursos, agrupamientos y estrategias, aportan numerosos beneficios al enriquecimiento del bagaje cultural del alumnado y a su desarrollo integral (Arias et al., 2016).

Del mismo modo, Castro-Calviño et al. (2021) confirman el impacto de este tipo de proyectos de educación patrimonial en la etapa de Educación Infantil. En su investigación muestran que el alumnado de esta etapa es capaz de interiorizar la importancia del cuidado, conservación y difusión del patrimonio tras la implementación de un programa de educación patrimonial que, además, fue positivo para despertar su sentido crítico.



Panta Rei, 2024, 140



Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López

Así, los resultados de este trabajo indican que el alumnado inmerso en un proyecto de educación patrimonial fue capaz de realizar reflexiones algo más complejas en relación con la ciudadanía y la participación en su entorno y a liderar en un escenario hipotético iniciativas comunitarias de protección del patrimonio. En esta línea, el estudio de García-Martínez et al. (2021) corrobora que los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio favorecen un aprendizaje crítico y significativo para la formación de una ciudadanía democrática. También se podría confirmar la obtención de resultados positivos en relación con el desarrollo de la autonomía y de las habilidades de pensamiento, razonamiento y argumentación de forma crítica y creativa del alumnado mediante la investigación escolar del patrimonio local (Cambil y Romero, 2017; Mendioroz y Erce, 2020).

Sin embargo, en lo relativo a la visión del paisaje y del medioambiente que declara el alumnado, no parecen encontrarse diferencias relacionadas con el trabajo previo en torno al patrimonio. En los dos grupos participantes se encuentran alusiones que parecen indicar que el alumnado del nivel de 5 años se encuentra cerca del segundo nivel de la hipótesis de progresión, pues reconoce las consecuencias de la intervención humana en el medio y contempla como injusta e inapropiada la falta de cuidado de la naturaleza. Esto podría considerarse un reflejo de la elevada presencia de contenidos relacionados con la naturaleza y el cuidado medioambiental en la normativa de Educación Infantil en detrimento de saberes propios de las Ciencias Sociales. Frente a 37 alusiones en el Real Decreto 95/2022 a la naturaleza, solo se encuentran 8 al término sociedad y 3 al concepto de patrimonio —en las cuales va seguido del término natural—, lo cual parece incongruente con la finalidad de formar a una ciudadanía que logre una transformación ecosocial de los territorios, para lo cual es imprescindible conocer y analizar las dinámicas culturales y sociales y su relación con el territorio.

Los resultados de este estudio han podido evidenciar los beneficios de abordar desde la etapa de Educación Infantil cuestiones patrimoniales, territoriales e históricas, de ahí que consideremos necesario que se generalice y se institucionalice el desarrollo de este tipo de proyectos y que estos se difundan entre la comunidad científica y educativa (Islamoglu, 2018). Además, creemos conveniente y positivo la creación redes de colaboración entre docentes en ejercicio, docentes en formación y equipos de investigación en procesos horizontales, como en el caso del proyecto presentado por Peinado (2020), en el que se trabajó en pro de una mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil y de una transformación ecosocial de las comunidades.

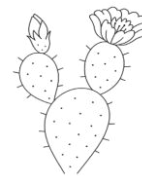
6. Reflexiones finales

Los resultados de este estudio, por el número de participantes y las técnicas e instrumentos de corte cualitativo que utiliza, no tienen pretensión de establecer una generalidad ni son extrapolables a toda la población infantil ni a todos los contextos educativos. Sin embargo, a partir de los instrumentos de recogida diseñados para esta investigación, una entrevista grupal en forma de asamblea y una ficha de selección múltiple de dibujos, se han podido alcanzar los objetivos propuestos.

Por otro lado, aunque la limitación principal de este trabajo es el manejo de una muestra reducida y poco significativa y se pretende ampliar el estudio a más estudiantes del nivel de 5 años de la ciudad en el futuro, los resultados presentados pueden conformar una



Panta Rei, 2024, 141



Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

demonstración empírica que apoye la argumentación o fundamentación que se viene haciendo durante los últimos años de la necesidad de abordar el patrimonio desde la Educación Infantil. A través de este trabajo, se ha podido justificar la importancia de la educación patrimonial unida a métodos de investigación escolar en un aumento en la capacidad de razonar y reflexionar del alumnado de esta primera etapa educativa en relación con su patrimonio y comunidad y con la mejora del entorno.

Atendiendo a la pregunta de investigación y al objetivo general del estudio, en este trabajo se ha podido comprobar que existen diferencias significativas entre dos grupos concretos en función de haber trabajado en proyectos de innovación en torno al patrimonio o no. Tal y como se ha venido describiendo a lo largo de los apartados anteriores, y dando respuesta al objetivo específico 1 –el que más relevancia adquiere en esta investigación–, el alumnado del segundo grupo participante explicitó un amplio rango de elementos patrimoniales onubenses de tipologías diversas desde una perspectiva cercana a la simbólica-identitaria frente al primer grupo, cuyas respuestas denotaban confusión entre el patrimonio de la ciudad –mostrando para él especialmente una perspectiva monumentalista– y espacios o elementos de la vida cotidiana. Así, se ha podido corroborar la repercusión positiva de la implementación de prácticas de educación patrimonial desde un enfoque de investigación escolar en el concepto de patrimonio en niños y niñas del nivel de 5 años en comparación con estudiantes en cuya formación la presencia del patrimonio es meramente anecdótica.

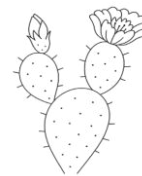
Asimismo, en lo que respecta al segundo objetivo específico de este estudio, el alumnado cuya formación previa incluye trabajos de educación patrimonial parece contemplar una concepción más social y participativa de la ciudadanía, mostrando primeras formas de organización comunitaria para la protección del entorno y del patrimonio. Las respuestas del alumnado del grupo uno, por su parte, denotan que este presenta la noción de un modelo de ciudadanía basado en la responsabilidad y la actuación individual, lo cual se sitúa en un nivel inferior dentro de la hipótesis de progresión para el concepto de ciudadanía.

No obstante, en relación con el tercer objetivo propuesto, los resultados de este trabajo muestran que ambos grupos presentan una visión similar del territorio. Las respuestas obtenidas en las asambleas de los dos grupos participantes indican que el alumnado del nivel de 5 años ha desarrollado cierta conciencia sobre la interacción ser humano-medio, sobre la repercusión de las acciones de las personas en la naturaleza y sobre la necesidad del cuidado medioambiental. Estos resultados parecen denotar una mayor presencia de cuestiones relacionadas con la protección de la naturaleza que de contenidos propios de la cultura y la sociedad en Educación Infantil.

Concluimos, de este modo, que es preciso que se lleven a cabo estudios sistemáticos y generalizados que investiguen la efectividad de proyectos educativos en torno al patrimonio en Educación Infantil. Asimismo, consideramos necesario que en las aulas se diseñen e implementen proyectos de educación patrimonial en los que el alumnado investigue sobre su historia, a partir de fuentes de diversa índole, estudie el patrimonio de su comunidad en su contexto a través de salidas de investigación y explore y debata las problemáticas de su entorno mediante dinámicas dialógicas y cooperativas. Así, tal y como se ha venido describiendo en este trabajo, este tipo de proyectos capacitará al alumnado para hacer propuestas de participación ciudadana y aplicar los aprendizajes escolares en su contexto próximo desde una perspectiva ecosocial, dando, así, los primeros pasos para



Panta Rei, 2024, 142



Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López

la creación de una sociedad democrática, crítica y participativa capaz de tomar decisiones y llevarlas a cabo.

Agradecimientos y financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva, en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2018/102336/T), financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y en el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168). La primera autora es beneficiaria de la ayuda FPI PRE2021-097822, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+. Este trabajo ha podido realizarse gracias a la colaboración y predisposición de las maestras tutoras de los cuatro grupos-clase participantes y de los centros educativos a los que pertenecen.

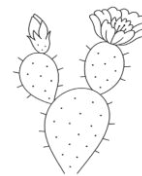
Contribución específica de los autores

La primera autora ha sido la responsable de la conceptualización teórica, del análisis de los resultados, de la discusión y de la redacción del borrador inicial de este artículo. La segunda autora y el tercer autor han contribuido en la revisión y redacción final del artículo, en la aportación de bibliografía y en la redacción del marco teórico, discusión y reflexiones finales. Las tres personas firmantes han realizado la configuración de la investigación y el diseño y validación de los instrumentos de recogida y de análisis de la información.

Bibliografía

- Arroyo, E., y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 109–128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Aragón L., Sánchez S., y Enríquez J. M. (2021) El discurso científico en la etapa de infantil en el contexto del huerto ecológico escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1103. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1103
- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B., y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en educación infantil y primaria. En R. López-Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 136–148). Universidad de Santiago de Compostela.
- 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. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>

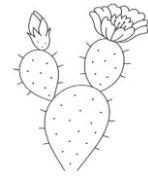




Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural en España*, 5, 45-57.
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Bernabé, M. M. (2021). Desarrollar la conciencia cultural en Educación Infantil mediante las canciones infantiles. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 19, 19-34. <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.13781>
- Callarisa, J., González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2021). Un estudio de caso sobre una maestra y su papel en un proyecto interdisciplinar sobre patrimonio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 207-222. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.207>
- Cambil, M. E., y Fernández-Paradas, A. R. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Pirámide.
- Cambil, M. E., y Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 61-80). Pirámide.
- Carvente, E., y Hernández, J. A. (2009). Análisis de concordancia mediante coeficiente de Kappa de Cohen para la elaboración de un instrumento de categorización de entrevistas biográfico-narrativas. En J. Mendoza y N. S. Esparragoza (coords.), *Educación: aportaciones metodológicas* (pp. 50-70). Consorcio Educativo de Oriente.
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14271>
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., y 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), 205-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
- Castro-Fernández, B., 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. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Cohen, J. (1960). Acoefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.

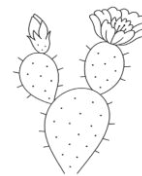




Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López

- Delgado-Algarra, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8841>
- Duarte, O. M. y Díaz de Mayorga, I. (2020). Arte, patrimonio y conciencia emocional en Educación Infantil. Un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, 102, 140–153. <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.10>
- Estepa, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela*, 51, 71–82.
- Estepa, J. (2019a). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 96, 225–226.
- Estepa, J. (2019b). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 4, 4–19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Estepa, J., Cuenca, J. M., Jiménez-Pérez, R., Travé, G., De las Heras, M. A., Miedes, B., Martín-Cáceres, M. J. y Calaf, R. (2021). El proyecto Epitec: relaciones escuela-museo. Conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. En J. M. Cuenca-López, Martín-Cáceres, M. J. y J. Estepa (eds.). *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 15–28). Trea.
- Feliu, M., Fernández-Santín, M., y Atenas, J. (2021). Building Relationships between Museums and Schools: Reggio Emilia as a Bridge to Educate Children about Heritage. *Sustainability*, 13, 3713. <https://doi.org/10.3390/su13073713>
- Feliu, M., Jiménez-Torregrosa, L., Arbonés, G., Bardavio, A., y Calabuig, S. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Graó.
- Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12650>
- Fonseca, R., Silva, P., y Silva, R. (2007). Acordo inter-juizes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5(1), 81–90.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal, O., y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3), 483–500. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020) La arquitectura del vínculo a través de la web Personas y Patrimonios. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 137–158. <https://doi.org/10.14198/OBETS2020.15.1.05>
- García-Luque, A., y De la Cruz, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos como recurso en Educación Infantil. En A.L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 195–220). Pirámide.

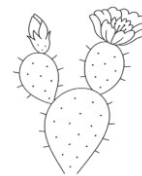




Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

- García-Martínez, B., Lozano-Martínez, J., y Cerezo-Maiquez, M.C. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 185–201. <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>
- García-Pérez, F. F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en Didáctica de las Ciencias Sociales. Hacia un enfoque integrador. *Investigación en la Escuela*, 39, 7–16.
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: Un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 129–146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Gómez-Román, J. M. (2020). Proyecto de innovación “Federico García Lorca en Educación Infantil”. En M. E. Cambil, F. de Olivera, A. R. Fernández-Paradas, G. Romero y A. J. Rui (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 454–463). Editorial Universidad de Granada.
- 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>
- Hernández-Ríos, M. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147–164). Pirámide.
- Islamoglu, Ö. (2018). The importance of cultural heritage education in early ages. *International Journal of Education Sciences*, 22(1-3), 19–25. <https://doi.org/11.258359/KRE-154>
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- López-Fernández, J. A., Medina, S., López, M. J., y García-Morís, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13(19):10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- Lucas, L. (2021). La educación patrimonial para el tratamiento escolar de problemas socioambientales. Un ejemplo de buenas prácticas. En J. M. Cuenca-López, Martín-Cáceres, M. J. y J. Estepa (eds.), *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 107–120). Trea.
- Lucas, L., y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, 35–48. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03>
- Malaguzzi, L. (2001). *Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro

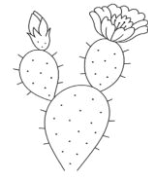




Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López

- Mateo, J. (2019). La investigación *ex post-facto*. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 187–222) (6ª ed.). Arco.
- Mendioroz, A., y Erce, A. (2020) El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 767–781 <https://doi.org/10.5209/aris.65825>
- Miralles, P. Y Alfageme, M. B. (2010). Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 45–61.
- Moreno-Vera, J. R., López-Fernández, J. A., y Ponsoda-López, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(1), 439–458. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 5, 5–22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación En La Escuela*, 101, 48–57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Ponce-Gea, A. I., y Pinto, H. (2022). La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 267–289. <https://doi.org/10.6018/pantarei.512811>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Rivero, P., Mendioroz, A., y Navarro-Neri, I. (2022). La producción científica en castellano sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (2017-2022). *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, 13, 5–34. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26114>
- Sabariego, M. (2019a). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 49–86) (6ª ed.). Arco.
- Sabariego, M. (2019b). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 123–160) (6ª ed.). Arco.
- 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>
- Santacana, J., y Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, 3(1), 47–60.

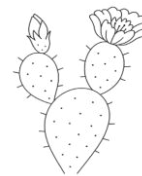




Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado

- Soto, P. M. (2020). Arte contemporáneo y patrimonio cultural en educación infantil. Aproximación creativa, lúdica y simbólica a la cultura. En M. E. Cambil, F. de Olivera, A. R. Fernández-Paradas, G. Romero y A. J. Rui (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 480–492). Editorial Universidad de Granada.
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en Ciencia Política y Ciencias Sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *KAIROS, Revista de Temas Sociales*, 27.
- 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. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/19264>
- Trilla, J., y Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación ciudadana. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23–43.
- Van Dijk Kocherthaler, S. (2007). Participación infantil. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, 28, 43-66.
- Van Teijlingen E., Hundley V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35, 1–4.
- Vives, T., y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>





4.2.4. *Descubriendo los cabezos de Huelva: estudio crítico del patrimonio y acción ciudadana en Educación Infantil*

Arroyo, E., Martín-Maestre, M. J., y Martínez-Macías, R. (2025). Descubriendo los cabezos de Huelva: estudio crítico del patrimonio y acción ciudadana en Educación Infantil. En A. A. Lorca (ed.), *Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales* (pp. 27–47). Octaedro.

El libro *Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales* (Tabla 12) se configura como un manual en el que se presentan y describen diseños didácticos en los que distintos elementos controversiales del patrimonio de Huelva son su centro de interés. Este libro está dirigido a profesionales de la educación de todos los niveles educativos, tanto en formación inicial como en ejercicio, pues incluye ejemplos de propuestas y experiencias educativas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en las que se detallan todos los elementos que deben estar presentes en una situación de aprendizaje, en la línea con lo establecido en la actual legislación educativa.

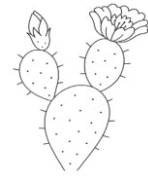
Por su parte, Octaedro es una editorial especializada en educación que publica libros y colecciones con la finalidad de generar y difundir el conocimiento entre el profesorado universitario y de todas las etapas educativas.

Tabla 12.

Información de la publicación 4.

TÍTULO DEL LIBRO	<i>Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales</i>
EDITORIAL	Octaedro.
ISBN	9788410790636
PAÍS	España.
SITIO WEB	https://octaedro.com/libro/situaciones-de-aprendizaje-interdisciplinares-en-patrimonios-naturales/
INDIZADA EN	SPI (Scholarly Publishers Indicators): 2022- Q1 Nacional (1/29 en Educación).

Fuente: elaboración propia.



2. «Descubriendo los cabezos de Huelva»: estudio crítico del patrimonio y acción ciudadana en Educación Infantil

ELISA ARROYO MORA

Universidad de Huelva, elisa.arroyo@ddi.uhu.es

MARÍA JESÚS MARTÍN MAESTRE

CEIP Profesora Pilar Martínez Cruz, mmarmae253@g.educaand.es

RAQUEL MARTÍNEZ MACÍAS

CEIP Profesora Pilar Martínez Cruz, rmarmac322@g.educaand.es

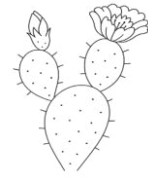
1. Introducción

La Educación Infantil es una etapa con identidad propia que se caracteriza por ser una fase de iniciación en el conocimiento del entorno natural, social y cultural, en la que se prioriza la indagación, exploración y manipulación de los elementos del contexto próximo. De igual modo, tal y como se indica en la Orden de 30 mayo de 2023, en esta etapa educativa deben sentarse las bases para el ejercicio de una ciudadanía democrática, fomentando un compromiso activo con su comunidad, su territorio, su cultura y con el cuidado de la naturaleza y la sostenibilidad medioambiental.

Partiendo de dichas premisas, en este capítulo se presenta una situación de aprendizaje cuyo centro de interés son los cabezos de Huelva, elementos controversiales del patrimonio natural y cultural onubense. A partir del conocimiento de los cabezos y de la problemática vinculada a su gestión se abordan saberes relacionados con la historia local y la configuración de la ciudad, con el concepto e importancia del patrimonio para las sociedades, con la protección de los entornos naturales y con la participación ciudadana en defensa del patrimonio.

2. Marco teórico

El patrimonio, tal y como afirma Hernández-Ríos (2018), acompaña a las personas a lo largo de toda la vida e interpela a las emociones de los niños y las niñas desde sus primeros años por los vínculos que se esta-



Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales

blecen con él y por estar inserto en su vida diaria. Por ello, el patrimonio se configura como un recurso con gran potencial educativo (Cuenca, 2014).

El uso educativo del patrimonio en Educación Infantil contribuye al desarrollo de las competencias emocionales y territoriales (Trabajo y Cuenca, 2017) y a la progresiva construcción de la identidad cultural propia y colectiva del alumnado (Lull-Peñalba, 2010). Asimismo, dada la dimensión interdisciplinar del patrimonio, a partir de él se pueden abordar saberes propios de distintas áreas de conocimiento para su aplicación en la comprensión de la realidad (Trabajo y Cuenca, 2022).

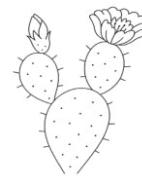
Tal y como expone Peinado (2020: 51), en la primera etapa educativa:

El acercamiento al patrimonio debe ser siempre sensible a la cultura local y los rasgos culturales de su entorno, pues permite [al alumnado] conectar mejor su cotidianidad con el entorno social y cultural inmediato.

Así, la educación patrimonial es un marco idóneo para iniciar al alumnado en el conocimiento de la realidad sociohistórica y natural desde una perspectiva activa y crítica, estudiando los elementos patrimoniales de su contexto, mientras se fomentan valores cívicos, éticos y afectivos en relación con su cuidado y defensa (Cuenta *et al.*, 2011).

En esta línea, el trabajo en torno al patrimonio de la propia ciudad promueve en el alumnado la comprensión de su relación con el pasado para entender, así, su realidad en el presente (Pérez-Largacha, 2019) y actuar en su contexto próximo. Así, siendo la finalidad de la educación patrimonial la formación de una ciudadanía participativa y comprometida con su entorno y su comunidad (Lucas y Estepa, 2016), en Educación Infantil se debe fomentar la construcción de valores identitarios y simbólicos y la capacidad de implicarse en el cuidado, valoración y divulgación de su patrimonio (Peinado, 2020). De esta forma, a partir del compromiso sociocultural del alumnado con su patrimonio y su comunidad (Cuenca, 2014), se estarían sentando las bases para la formación de una ciudadanía crítica con capacidad para la transformación socioambiental.

Para contribuir a esta finalidad, Estepa y Martín-Cáceres (2018) proponen introducir en los proyectos de educación patrimonial los denominados *patrimonios controversiales*. Estos son aquellos elementos patrimoniales seleccionados didácticamente por suscitar algún tipo de debate, controversia o conflicto, ya sea de carácter ideológico, político, social, cultural o medioambiental, o por ser reflejo de algún tipo de discriminación, desigualdad o dominación de un grupo sobre otro (Arroyo *et al.*, 2022; Sampedro-Martín *et al.*, 2023a).



2. «Descubriendo los cabezos de Huelva»

A partir de los patrimonios controversiales se pueden abordar en el aula las causas, consecuencias y posibles soluciones a las problemáticas socioambientales relevantes que se dan en nuestra sociedad y que requieren un análisis desde la propia cultura (Martín-Cáceres *et al.*, 2022). De esta forma, se estará promoviendo en el alumnado la reflexión sobre las acciones individuales y colectivas que permitan el bienestar común y la transformación del territorio y las comunidades desde una perspectiva ecosocial (Assadourian, 2017). Asimismo, a través del uso educativo de las controversias asociadas al patrimonio en la etapa de Educación Infantil se estará propiciando que el alumnado analice dichas controversias desde distintas perspectivas, sea capaz de argumentar y desarrolle las primeras formas de pensamiento crítico (Arroyo y Cuenca, 2021).

3. Descripción y justificación de la controversia

Los cabezos de Huelva son elementos fisiográficos singulares del paisaje onubense que conforman un relieve dominante en contraste con las marismas del río Odiel (figura 1). Son formaciones geológicas similares a cerros o colinas de poca altitud compuestas por arcillas, arenas y gravas compactadas y cuya composición, restos fósiles y biodiversidad los convierten en monumentos naturales (Garrido y Romero, 2010).

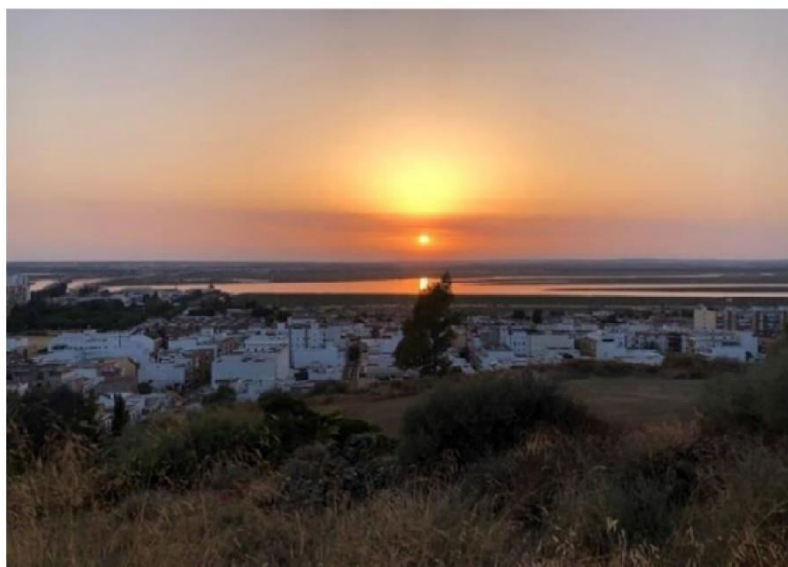
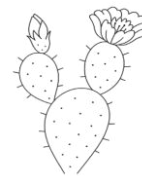


Figura 1. Imagen desde el cabezo del Conquero frente al río Odiel.

Fuente: elaboración propia.



Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales

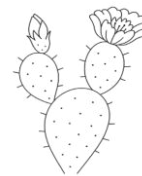
Los cabezos de la ciudad de Huelva se pueden agrupar, tal y como se describe en el trabajo de Campero-Romero *et al.* (2019), en cinco conjuntos: el Conquero, San Pedro, La Joya, La Esperanza, y otros pequeños cabezos extendidos a lo largo de la ciudad, como La Almagra, El Saladillo o Vista Alegre.

Los cabezos onubenses son elementos del patrimonio natural y cultural, con un elevado valor identitario y afectivo para la ciudad de Huelva. Estos espacios del territorio urbano, según García-Navarro *et al.* (2011), forman parte de la memoria colectiva de la ciudadanía onubense y de las biografías de sus habitantes. Así, el estudio de los cabezos, como elementos relevantes del paisaje urbano de Huelva, contribuye al conocimiento de la propia comunidad, de los modos de vida pasados y actuales y de la forma en la que conforma nuestra sociedad (Díez-Bedmar, 2018).

Por otro lado, Campero-Romero *et al.* (2019) exponen que los cabezos, entendidos como espacios verdes dentro de la ciudad, son ecosistemas urbanos que aportan numerosos beneficios ambientales y ecológicos a la ciudadanía onubense. Así, el Parque Moret, parte del conjunto de cabezos del Conquero y convertido en uno de los parques urbanos de mayor dimensión de Andalucía, es un lugar de esparcimiento y disfrute y es considerado el pulmón verde de la ciudad (Vidal *et al.*, 2013).

De igual modo, históricamente los cabezos fueron fundamentales para las civilizaciones de la zona, tal y como certifica la presencia de restos arqueológicos desde la protohistoria hasta la Edad Moderna en ellos (Campero-Romero *et al.*, 2019). Por ello, los cabezos son elementos del patrimonio cultural onubense que muestran el origen y configuración de la ciudad y que encierran vestigios del pasado que permiten interpretar la historia y, así, comprender el presente. Claro ejemplo de ello es el cabezo de La Joya, necrópolis de la civilización tartésica, cuyos restos de dicha cultura explican su organización social, sus modos de vida y la historia de la propia ciudad (Toscano-Pérez y Tejera, 2022).

Por todo ello, el desarrollo urbano de la ciudad de Huelva se había acomodado tradicionalmente al contorno natural de los cabezos. Sin embargo, con el Plan General de Ordenación Urbana de 1999, estos elementos pasaron a ser espacios con proyección parcial o total de urbanización. A partir de ese momento, los cabezos comenzaron a sufrir el abandono y la falta de protección por parte de las administraciones, aun cuando la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía los incluyó en el Inventario Andaluz de Georrecurso en 2011. De ahí que, a pesar de sus valores y las funciones anteriormente detalladas, los cabezos tienen cierta invisibilidad patrimonial e identitaria para la ciudadanía onubense (Morón y Trabajo, 2021).



2. «Descubriendo los cabezos de Huelva»

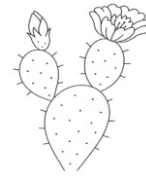
Teniendo en cuenta las características de los cabezos de Huelva y las problemáticas que subyacen a su gestión, podrían considerarse patrimonios interesados, según la clasificación de perspectivas controversiales a partir de las cuales analizar el patrimonio (Arroyo *et al.*, 2022; Estepa y Martín-Cáceres, 2018; Sampedro-Martín *et al.*, 2023a). El conflicto de intereses políticos, ideológicos, económicos, culturales y medioambientales que genera su administración convierte a los cabezos en una temática que permite el análisis de un problema socioambiental desde diferentes puntos de vista y en un centro de interés idóneo para proyectos educativos que tengan como fin que el alumnado conozca su historia y los orígenes de su ciudad al tiempo que se fomenta su pensamiento reflexivo y crítico.

4. Diseño de la propuesta

La situación de aprendizaje que se presenta lleva por título «Descubriendo los cabezos de Huelva» y su finalidad última es que, a través del conocimiento y valoración de los cabezos, el alumnado comprenda las consecuencias de la falta de protección del patrimonio cultural y natural de su entorno y que se plantee posibles iniciativas ciudadanas que reivindicquen el cuidado de los elementos patrimoniales, poniendo en marcha aquellas que se encuentren a su alcance.

Este proyecto educativo, diseñado para 21 días, aproximadamente, se basa en el método de aprendizaje basado en proyectos (ABPr), un enfoque educativo cuya base es la investigación escolar y que permite que el alumnado despliegue habilidades sociales, personales y emocionales y desarrolle su autonomía en la reflexión y la toma de decisiones en relación con su patrimonio (Cambil y Romero, 2017). Desde este enfoque educativo, se introduce una experiencia interdisciplinar que integra contenidos de historia, geografía, patrimonio, geología, biología, matemáticas y lengua, entre otros, a partir de la temática de los cabezos de Huelva como centro de interés.

Asimismo, las actividades planteadas se llevan a cabo siguiendo la organización y metodología del trabajo por rincones, en el que los espacios del aula se configuran para que los niños y las niñas puedan trabajar de forma individual o en pequeño grupo en distintas tareas de forma simultánea, dando respuesta, así, a sus necesidades y ritmos de aprendizaje (Fernández-Piatek, 2009). El aprendizaje basado en proyectos unido al trabajo por rincones, en esta situación de aprendizaje, favorece el uso de metodologías dialógicas y cooperativas y permite la indagación y



Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales

experimentación por parte del alumnado, acciones clave para el aprendizaje en Educación Infantil (Fernández-Santín y Feliu, 2020).

Por otro lado, un elemento clave de la situación de aprendizaje presentada es la variación de contextos de aprendizaje, como forma para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo del alumnado (Moromizato-Izu, 2007). Así, las actividades en torno a los cabezos están planteadas para su desarrollo en distintos espacios, como son el aula ordinaria, el patio del centro educativo, el Museo de Huelva (figura 2) y el Parque Moret (figura 3). De esta forma, se permite la aplicación de los aprendizajes escolares en otros contextos y se garantiza el contacto directo con los elementos patrimoniales (Cuenca *et al.*, 2011).



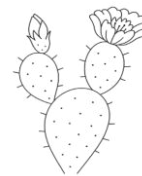
Figura 2 y 3. Imágenes de las salidas de investigación en la situación de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

4.1. Participantes

La presente situación de aprendizaje está diseñada para el nivel de 5 años de la etapa de Educación Infantil y fue implementada en el CEIP Profesora Pilar Martínez Cruz, un centro educativo público situado en una zona de Huelva capital cuyo contexto socioeconómico es medio-alto.

Los y las participantes en esta situación de aprendizaje se corresponden con dos grupos-clase del centro educativo y suponen un número total de 43 niños y niñas de entre 5 y 6 años. Este alumnado se encontraba inmerso en un proyecto educativo anual sobre la historia y el patrimonio cultural y natural de Huelva capital y provincia, lo cual facilitó la introducción de los patrimonios controversiales en el tercer trimestre del curso.



2. «Descubriendo los cabezos de Huelva»

4.2. Instrumento de planificación didáctica: la secuencia

La situación de aprendizaje «Descubriendo los cabezos de Huelva» se plantea con un doble producto final transferible a la ciudadanía onubense. Por un lado, el alumnado, como síntesis final y forma de comunicar los aprendizajes, elaboró titulares de textos periodísticos que se incluyeron en un vídeo final para su visionado por parte de las familias y el resto de la comunidad educativa. Por otro, se propuso el reto de visitar el cabezo del Conquero y las inmediaciones del cabezo de La Joya, confeccionar carteles reivindicativos y colocarlos en las vallas aledañas de estos elementos, promoviendo, así, la participación de las familias en la situación de aprendizaje.

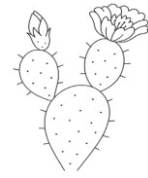
Para este trabajo, los saberes básicos de la Orden de 30 de mayo de 2023 de las tres áreas curriculares de Educación Infantil –Crecimiento en Armonía (señalada en color azul), Descubrimiento y Exploración del Entorno (señalada en color azul) y Comunicación y Representación de la Realidad (señalada en color rosa)– se han adaptado a la situación de aprendizaje, dando lugar a los contenidos presentados en la trama de la figura 4.



Figura 4. Trama de saberes básicos de la situación de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia a partir de los saberes básicos de la Orden de 30 de mayo de 2023.

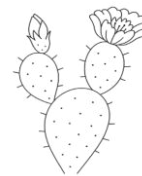
Del mismo modo, con las actividades diseñadas se pretende contribuir especialmente a las siguientes competencias específicas, extraídas de la orden curricular y adaptadas para las actividades del proyecto:



Situaciones de aprendizaje interdisciplinarias en patrimonios naturales

- CA.3. Desarrollar capacidades, destrezas y hábitos emocionales, personales y sociales relacionados con el cuidado del entorno y la reducción del impacto de la intervención humana en el medio, promoviendo un estilo de vida ecosocialmente responsable.
- DEE.1. Identificar las características de los materiales sedimentarios de los cabezos y de los restos fósiles y arqueológicos allí encontrados, estableciendo relaciones entre ellos, mediante la exploración y manipulación, y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas relacionadas con la resolución de problemas y la organización espacial a través del cuadro de doble entrada.
- DEE.3. Reconocer los elementos naturales propios de los cabezos, mostrando interés por los hábitos de cuidado, conservación y uso sostenible de la naturaleza y el territorio, valorando y protegiendo el patrimonio natural y cultural de su comunidad.
- CRR.4. Participar en actividades relacionadas con textos escritos de diferente índole (cuentos, textos periodísticos, cartelera informativa y reivindicativa, murales, vocabulario específico de los cabezos, etc.), mostrando interés por conocer su funcionalidad y características.
- CRR.5. Producir mensajes a través de estrategias comunicativas plásticas y artísticas aplicando conocimientos relativos a los cabezos.

Así, se diseñaron e implementaron un total de 21 actividades (tabla 1), estructuradas en las fases de una situación de aprendizaje (Ruiz-Morales, 2023): motivación y activación (señaladas en color azul), exploración (señaladas en color verde), estructuración y aplicación (señaladas en color rosa) y conclusión y comunicación (señaladas en color naranja).

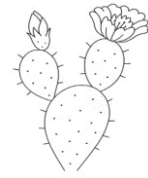


2. «Descubriendo los cabezos de Huelva»

Tabla 1. Actividades de la situación de aprendizaje

Actividad 1: Asamblea de detección de ideas previas sobre patrimonio, los cabezos y el cuidado medioambiental.	Actividad 2: Lluvia de ideas en torno a fotos de los cabezos en diversos estados de conservación.	Actividad 3: Dibujo individual de los cabezos.
Actividad 4: Salida al Museo de Huelva. Visita a la Sala de Arqueología para conocer restos materiales localizados en los cabezos y características de las civilizaciones a las que pertenecían. Visita a la Sala de Bellas Artes para abordar la representación artística y la composición geomorfológica de los cabezos (figura 2).	Actividad 5: Búsqueda en internet, usando el proyector o pizarra digital, sobre la localización y las características de los cabezos, la composición geomorfológica de los mismos, los hallazgos arqueológicos principales y su flora y fauna autóctona.	Actividad 6: Trabajo con los cuentos La Joya, una historia de cuento de Teresa Suárez, ilustrado por Ana Baldallo, y El secreto de los cabezos, de Lucía Vallellano, ilustrado por Lola Vallellano, para obtener información sobre la cultura tartésica y los hallazgos fósiles de los cabezos, respectivamente.
Actividad 7: Experimentos con los materiales sedimentarios del cabezo (arcilla, arena y gravilla) para apreciar el paso del agua por las capas de los cabezos y justificar el acueducto subterráneo que finaliza en la Fuente Vieja del cabezo del Conquero.	Actividad 8: Observación, manipulación y clasificación de fósiles marinos hallados en los cabezos y otras zonas de Huelva.	Actividad 9: Confección de una maqueta del cabezo del Conquero, distinguiendo los estratos de su composición geomorfológica, usando un molde, arcilla, arena, gravilla y recreaciones de los restos fósiles y la vegetación (figura 5).
Actividad 10: Creación del mural colaborativo «Los tesoros del museo» con dibujos de piezas (seleccionadas libremente) observadas en el Museo de Huelva incluyendo su nombre y/o uso.	Actividad 11: Ficha de ordenación y explicación de las distintas escenas del cuento La Joya, una historia de cuento, reparando en los elementos clave de los rituales funerarios tartésicos.	Actividad 12: Recreación del yacimiento arqueológico del cabezo de La Joya, para localizar restos materiales, analizarlos y dibujarlos. Uso del cuadro de doble entrada para organizar el espacio y localizar elementos en él.
Actividad 13: Salida al Parque Moret. Observación y recogida de datos de la flora y la fauna características de los cabezos (figura 3).	Actividad 14: Dibujo individual de las especies más características de la fauna de los cabezos.	Actividad 15: Pintura, con diferentes técnicas (estampación con algodones, uso de pinceles y dedos...), de la flora de los cabezos (figura 6).
Actividad 16: Formación, con piezas de distinto tipo, de animales, plantas y flores autóctonas de los cabezos.	Actividad 17: Creación grupal de carteles con normas y medidas para cuidar el Parque Moret.	Actividad 18: Dibujo individual de los cabezos que incluya los elementos aprendidos en el proyecto.
Actividad 19: Creación y escritura de titulares de textos periodísticos, con dibujos individuales, sobre las problemáticas de los cabezos.	Actividad 20: Creación de carteles reivindicativos en defensa de los cabezos y salida con las familias para su colocación en La Joya.	Actividad 21: Asamblea final de síntesis y reflexión. Planteamiento de posibles soluciones a la problemática de los cabezos de Huelva.

Fuente: elaboración propia



Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales



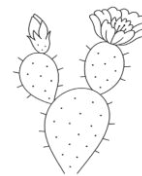
Figuras 5 y 6. Ejemplos de actividades: maqueta del cabezo del Conquero y representación artística de la flora de los cabezos.

Fuente: elaboración propia.

4.3. Instrumento de análisis y evaluación

La evaluación seguida en esta situación de aprendizaje se caracteriza por ser global, continua y formativa y por llevarse a cabo a partir de diversos instrumentos y técnicas, tal y como se establece en la Orden de 30 de mayo de 2023. Así, para valorar los aprendizajes construidos por el alumnado, se registraron sus intervenciones en las asambleas diarias, las producciones resultantes en el desarrollo de las actividades y una prueba individual de selección de opciones relacionadas con la composición de los cabezos, los hallazgos allí encontrados, sus funciones y el concepto de conservación del patrimonio.

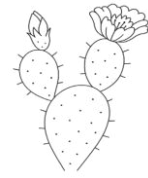
De igual modo, para analizar los resultados de aprendizaje recogidos a través de los distintos instrumentos, se utilizó una rúbrica de evaluación, que valora de forma independiente la consecución de cada criterio de evaluación en función de una hipótesis de progresión que va desde un nivel inicial hasta uno deseable, desarrollados en los indicadores de logro (tabla 2).



2. «Descubriendo los cabezos de Huelva»

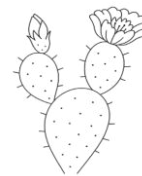
Tabla 2. Rúbrica de evaluación: instrumento de análisis de los resultados de aprendizaje

Criterios de evaluación	Indicadores de logro			
	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Excelente
CA. 3.1. Realizar actividades relacionadas con el cuidado del entorno, respetando los espacios naturales de la ciudad.	No participa en actividades de cuidado del entorno o muestra indiferencia. No respeta los espacios naturales. Realiza acciones que perjudican el entorno.	Participa de manera esporádica en acciones de cuidado del entorno. Muestra cierto respeto por los espacios naturales, con limitaciones. Respeta los espacios, aunque pueda causar daño menor.	Participa regularmente en actividades para el cuidado del entorno. Demuestra respeto por los espacios naturales, con algunas excepciones. Intenta que sus acciones no dañen el entorno.	Participa activamente en actividades de protección del medio. Comprende la importancia de cuidar los entornos naturales. Siempre asegura que sus acciones no perjudiquen el entorno, y educa a otros al respecto.
DEE. 1.1. Establecer relaciones, explorar y estudiar las características de los materiales sedimentarios de los cabezos y los restos fósiles y arqueológicos allí encontrados, constatando el efecto de sus acciones en los cabezos y anticipándose a las consecuencias de la intervención humana sobre ellos.	No muestra interés en explorar las características de los materiales sedimentarios, fósiles y arqueológicos. No reproduce los pasos del método arqueológico en situaciones simuladas. No reconoce que existe distinción entre los estratos de los cabezos. Realiza acciones que pueden tener consecuencias negativas en los cabezos.	Muestra interés en la exploración y el estudio de los materiales sedimentarios, fósiles y arqueológicos y los identifica de forma básica. Reproduce el método arqueológico en situaciones simuladas. Reconoce que existe distinción entre los estratos de los cabezos. Reconoce de manera superficial el efecto de sus acciones y las consecuencias de la intervención humana sobre los cabezos.	Explora y estudia las características de los materiales sedimentarios, fósiles y arqueológicos, estableciendo relaciones entre ellos. Reproduce el método arqueológico en situaciones simuladas, reconociendo partes del procedimiento. Nombra los materiales sedimentarios de los estratos de los cabezos y comprende el paso del agua por ellos. Reflexiona sobre las consecuencias de la destrucción de los cabezos.	Establece relaciones entre los cabezos y la configuración de la ciudad a partir del estudio de los restos fósiles y arqueológicos. Conoce los procedimientos del método arqueológico y los reproduce en una situación simulada. Nombra los estratos de los cabezos, reconoce sus materiales y explica el paso del agua por ellos. Reflexiona sobre las consecuencias de la destrucción de los cabezos y emprende acciones para ponerlos en valor y protegerlos.
DEE. 1.5. Utilizar las nociones temporales básicas, comprender la relación pasado-presente, comparar sociedades del pasado y del presente e identificar elementos distintivos de la cultura tartésica.	No utiliza nociones temporales básicas ni comprende la relación pasado-presente. No puede comparar momentos ni sociedades históricas ni identificar elementos de la cultura tartésica.	Utiliza algunas nociones temporales básicas y muestra una comprensión limitada de la relación pasado-presente. Representa algunos elementos de la cultura tartésica, con ayuda.	Utiliza correctamente las nociones temporales, comprende la relación pasado-presente e identifica diferentes momentos históricos. Nombra y representa elementos de los modos de vida y rituales funerarios tartésicos.	Utiliza con precisión las nociones temporales, comprende la relación pasado-presente y distingue periodos históricos y avances culturales. Nombra y representa los elementos de los modos de vida y rituales funerarios tartésicos, sus objetos y sus usos.



Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales

Criterios de evaluación	Indicadores de logro			
	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Excelente
DEE. 1.6. Representar y organizar el espacio y localizar elementos en él con el cuadro de doble entrada o cuadrícula.	No representa ni organiza el espacio adecuadamente. No localiza elementos en la cuadrícula.	Representa y organiza el espacio de manera básica. Localiza con errores algunos elementos en la cuadrícula.	Representa y organiza el espacio, localizando la mayoría de los elementos en la cuadrícula.	Representa y organiza el espacio utilizando la cuadrícula y localizando de forma precisa elementos en él a partir de sus coordenadas.
DEE. 3.1. Mostrar una actitud de respeto y cuidado hacia el medio natural, identificando el impacto de las acciones humanas sobre los cabezos, adquiriendo responsabilidad y divulgando acciones para conservarlos.	No muestra respeto ni cuidado hacia el medio natural. No identifica el impacto de las acciones humanas ni asume responsabilidad en la conservación de los cabezos.	Muestra una actitud básica de respeto y cuidado hacia el medio natural. Identifica superficialmente el impacto de las acciones humanas sobre los cabezos y asume responsabilidad limitada.	Muestra una actitud consistente de respeto y cuidado hacia el medio natural. Identifica el impacto de las acciones humanas, se responsabiliza del cuidado de los cabezos y participa en acciones de divulgación.	Valora el patrimonio natural y muestra una actitud de respeto y cuidado hacia el medio. Identifica las acciones que impactan de forma positiva y negativa en los cabezos y asume responsabilidad en la divulgación de acciones eficaces para su conservación.
DEE. 3.4. Conocer los componentes básicos de la flora y la fauna autóctona de los cabezos y establecer relaciones entre el territorio y la sociedad a partir del conocimiento y observación del patrimonio presente en la ciudad.	No reconoce ni nombra las plantas, flores, animales e insectos autóctonos de los cabezos. No comprende los beneficios que aporta la biodiversidad a las poblaciones. No establece relaciones entre el territorio y la sociedad.	Reconoce algunas plantas, flores, animales e insectos de los cabezos. Comprende limitadamente los beneficios que aporta la biodiversidad a las poblaciones. Es capaz de identificar las acciones humanas que benefician y perjudican el territorio.	Nombra e identifica algunas de las características de las plantas, flores, animales e insectos autóctonos de los cabezos. Reconoce los beneficios que aporta la biodiversidad de los cabezos a la ciudadanía. Relaciona las acciones humanas con los cambios en el territorio.	Nombra e identifica las características de las plantas, flores, animales e insectos autóctonos de los cabezos. Comprende y argumenta los beneficios que aporta la biodiversidad de los cabezos a la ciudadanía. Establece relaciones complejas entre las acciones sociales y culturales y el territorio.
CRR. 4.1. Mostrar interés por comunicarse a través de textos escritos en forma de carteles, murales, fichas y textos periodísticos, valorando su función comunicativa.	No muestra interés por comunicarse a través de textos escritos. No conoce el vocabulario básico asociado a los cabezos. No valora la función comunicativa de estos formatos.	Muestra un interés básico por comunicarse a través de textos escritos. Conoce poco vocabulario asociado a los cabezos y lo aplica con ayuda. Valora algo la importancia de los textos escritos para la comunicación.	Muestra interés y se comunica a través de textos escritos, utilizando cierto vocabulario relacionado con los cabezos y comprende la función comunicativa de dichos textos.	Muestra interés y se comunica eficazmente a través de textos escritos sencillos, utilizando vocabulario específico de los cabezos, para transmitir su conocimiento.



2. «Descubriendo los cabezos de Huelva»

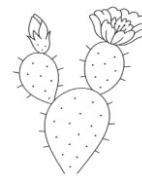
Criterios de evaluación	Indicadores de logro			
	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Excelente
CRR. 5.3. Participar en actividades de lectura de cuentos apreciando el lenguaje literario y extrayendo contenidos relacionados con los cabezos presentes en dichos cuentos.	No pone atención en la lectura de cuentos. No explora ni aprecia el lenguaje literario. No extrae contenidos relacionados con los cabezos.	Participa en actividades de lectura de cuentos. Explora y aprecia el lenguaje literario de manera superficial. Extrae algunos contenidos sobre los cabezos.	Participa activamente en actividades de lectura de cuentos, apreciando el lenguaje literario. Extrae la mayoría de los contenidos relacionados con los cabezos.	Participa con entusiasmo en actividades de lectura de cuentos y reconoce la belleza del lenguaje literario. Extrae y retiene contenidos de los cabezos y los aplica en otros contextos.
CRR. 5.4. Expresar emociones e ideas en manifestaciones artísticas y culturales, disfrutando del proceso creativo.	No disfruta del proceso creativo. No expresa emociones ni ideas en manifestaciones plásticas.	Disfruta del proceso creativo y expresa de forma limitada ideas y emociones relacionadas con los cabezos.	Disfruta del proceso creativo y expresa sus emociones y contenidos relacionados con los cabezos.	Disfruta del proceso creativo y plasma en sus producciones conocimientos complejos relacionados con los cabezos.

Fuente: elaboración propia a partir de los criterios de evaluación de la Orden de 30 de mayo de 2023

Por otro lado, en este trabajo toma especial relevancia un sistema de categorías cualitativo, usado como referente teórico y metodológico para diseñar la propuesta y analizarla. Este sistema de categorías (tabla 3), adaptado de los proyectos I+D+i EPITEC y EPITEC2 (Arroyo *et al.*, 2022; Cuenca *et al.*, 2020; Sampedro-Martín *et al.*, 2023b; Sampedro-Martín *et al.*, 2025; Trabajo y Cuenca, 2022), evalúa la profundidad de las nociones que el alumnado presenta sobre el patrimonio, los cabezos de Huelva, la participación ciudadana, el territorio y el medioambiente.

Tabla 3. Sistema de categorías: instrumento teórico y metodológico de análisis de los aprendizajes

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
I. CONCEPTO DE PATRIMONIO	1. Perspectiva de patrimonio	Fetichista-excepcionalista
		Monumental
		Estética
		Temporal
		Diversidad
		Simbólico-identitaria
	2. Tipología patrimonial	Patr. natural-histórico-artístico
		Patr. etnológico
		Patr. científico-tecnológico.
		Patr. holístico



Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales

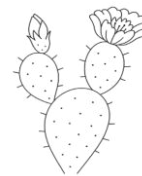
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
II. PATRIMONIOS CONTROVERSIALES	4. Visión de los cabezos	Negacionismo
		Desconocimiento
		Conocimiento pasivo
		Posicionamiento crítico
		Compromiso ecosocial
III. CIUDADANÍA	5. Concepción de ciudadanía	Individual
		Social
		Global
		Ecociudadanía
	6. Participación ciudadana	Personalmente responsable
		Participativo/a
		Orientado/a a la justicia
		Activista por la ecojusticia y justicia social
IV. RELACIÓN ENTRE PATRIMONIO, INTELIGENCIA TERRITORIAL Y CIUDADANÍA	8. Visión del paisaje	Musealizado
		Sostenible
		Cultural
	9. Desarrollo territorial / Visión del medioambiente	Conservacionista
		Cultural
		Sostenible
		Decrecimiento

Fuente: instrumento adaptado de los trabajos de Arroyo *et al.*, 2022; Cuenca *et al.*, 2020; Sampedro-Martín *et al.*, 2023b; Sampedro-Martín *et al.*, 2025; Trabajo y Cuenca, 2022

5. Análisis y discusión

La diversidad de actividades, recursos y contextos que caracterizan la situación de aprendizaje «Descubriendo los cabezos de Huelva», sumada al uso del patrimonio del entorno cercano, despertó el interés del alumnado y aumentó su motivación, elementos clave para que se produzcan aprendizajes significativos.

En relación con el conocimiento y valoración del patrimonio natural, el alumnado pudo descubrir la flora y la fauna autóctona de los cabezos y pareció entender las interacciones del ser humano con la naturaleza y las consecuencias de las acciones humanas sobre el territorio desde una perspectiva sostenible, insistiendo en la necesidad de promover en la



2. «Descubriendo los cabezos de Huelva»

ciudadanía el cuidado medioambiental (criterios de evaluación CA.3.1. y DEE.3.4.). A lo largo de la situación de aprendizaje, el alumnado pudo emprender acciones concretas de protección del patrimonio y de sensibilización para el resto de la sociedad (figuras 7 y 8), con una consideración muy clara de la importancia de participar para conseguir aquello que es justo con el patrimonio y con la naturaleza (criterio de evaluación DEE.3.1.). Esto es debido a que los proyectos educativos que refuerzan la relación existente entre el patrimonio y la identidad propician que el alumnado se sienta comprometido con su comunidad y protagonista de la protección y cuidado de su patrimonio a partir de acciones ciudadanas (Lucas y Estepa, 2016).



LOS CABEZOS
SE QUEDAN
SIN VIDA

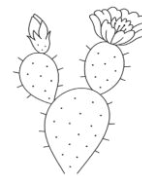


Figuras 7 y 8. Reto final: ejemplo de cartelería reivindicativa y titular periodístico.

Fuente: elaboración propia.

Las acciones cívicas de difusión del conocimiento y de la necesidad de proteger los cabezos, a partir de la creación de cartelería reivindicativa y de los titulares periodísticos, permitieron, además, iniciar al alumnado en las diversas funciones comunicativas que pueden cumplir las distintas tipologías textuales y en un vocabulario nuevo y específico relacionado con el patrimonio de su comunidad (criterio de evaluación CRR.4.1.).

Del mismo modo, en la situación de aprendizaje presentada se pusieron en valor los textos escritos, no solo como forma de comunicación con la ciudadanía, sino también como medio para obtener información que estructurar de forma posterior en aprendizajes escolares. Así, a partir del trabajo en torno a cuentos en formato físico y digital, el alumnado pudo apreciar el lenguaje literario al tiempo que extraía datos relevantes relacionados con los restos fósiles y arqueológicos hallados en los cabezos (criterio de evaluación CRR.5.3.). Tal y como sostienen Jiménez y Gordo (2014), el uso de la literatura infantil despierta el interés



Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales

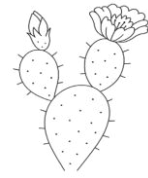
del alumnado, contribuye a que se asimilen los contenidos abordados y facilita la reflexión y la interpretación de las situaciones representadas.

Esta situación de aprendizaje, además, pretendía el acercamiento al conocimiento de los cabezos desde una perspectiva holística, por lo que se incluyó un bloque temático dedicado a la exploración de los restos arqueológicos hallados en el cabezo de La Joya y otro centrado en el estudio de las características geomorfológicas de los cabezos (criterio de evaluación DEE.1.1).

A partir de la recreación del yacimiento arqueológico de La Joya, el alumnado pudo conocer los modos de vida de la civilización tartésica, identificando los objetos propios de los rituales funerarios y sus usos (criterio de evaluación DEE.1.5). De igual forma, los niños y las niñas pudieron comprender los procedimientos del método arqueológico y las formas de organizar el espacio en un yacimiento (criterio de evaluación DEE.1.6.), poniendo en valor la arqueología como forma de construir la historia para entender, así, el presente. El uso educativo de los restos arqueológicos como fuentes de información promovió en el alumnado, tal y como sostienen Miralles y Rivero (2012), su implicación y participación, posibilitando el desarrollo de las primeras formas de pensamiento histórico (Casanova *et al.*, 2018).

El estudio de los fósiles y materiales sedimentarios de los cabezos onubenses se desarrolló a través de la experimentación y la modelización de un cabezo en el que se debían distinguir los distintos estratos de su composición geomorfológica e incluir los restos fósiles hallados en él, así como su vegetación característica. De esta forma, mediante técnicas plásticas, el alumnado pudo reforzar y exponer los conocimientos obtenidos en actividades previas (criterio de evaluación CRR.5.4.)

Por último, el tratamiento de un amplio número de contenidos de diversas áreas de conocimiento en este proyecto educativo ha facilitado que los niños y las niñas de Educación Infantil sean conscientes de la interrelación entre las distintas tipologías patrimoniales, entendiendo la importancia de los cabezos onubenses por sus características y los elementos asociados a ellos. Asimismo, se aprecia el acercamiento a una perspectiva simbólica-identitaria del patrimonio, pues el alumnado fue capaz de considerar los cabezos como elementos propios de la identidad onubense, creando vínculos afectivos con ellos.



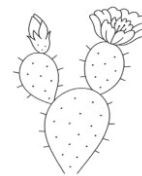
2. «Descubriendo los cabezos de Huelva»

6. Conclusiones

La situación de aprendizaje «Descubriendo los cabezos de Huelva», implementada en el nivel de 5 años de la etapa de Educación Infantil, se podría considerar una estrategia educativa beneficiosa para el alumnado, por promover su conexión con el patrimonio local, el territorio y la cultura onubense a partir del estudio y la exploración de estos elementos patrimoniales controversiales.

La utilización de los cabezos como centro de interés de esta experiencia educativa resultó eficaz para el desarrollo de las primeras reflexiones y formas de participación ciudadana en relación con las problemáticas que subyacen a la gestión de estos elementos del patrimonio natural y cultural de Huelva. La construcción de aprendizajes históricos, sociales, patrimoniales, espaciales y ambientales a partir de este proyecto educativo facilitó el acercamiento a una comprensión más holística y multidimensional del patrimonio por parte del alumnado. El trabajo en torno al patrimonio y la historia local desde la Educación Infantil promueve, además, que el alumnado comprenda los orígenes de su comunidad y de su ciudad, haciendo que sea protagonista de su propia historia y reforzando su identidad individual y colectiva.

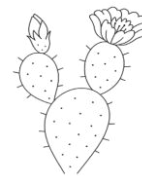
Asimismo, el uso de gran diversidad de recursos y tipologías de actividades y la variación de contextos con las salidas de investigación a los entornos patrimoniales, además de servir como elementos de motivación, fueron factores clave para el fomento de habilidades de indagación e investigación y de resolución de problemáticas asociadas al patrimonio. El enfoque de investigación escolar y la metodología de aprendizaje basado en proyectos permitió al alumnado buscar y elaborar información para analizar temáticas complejas relacionadas con el patrimonio y desarrollar las primeras formas de pensamiento crítico desde una edad temprana, lo cual es esencial para la formación de una ciudadanía comprometida con su comunidad.



Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales

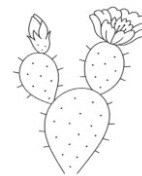
7. Referencias

- Arroyo, E. y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Arroyo, E., 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. En: D. Ortega-Sánchez (ed.). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35-52). Springer.
- Assadourian, E. (2017). Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. En: Fuhem ecosocial (ed.). *La situación del mundo: informe anual del Worldwatch Institute sobre progreso hacia una sociedad sostenible* (pp. 25-47). Icaria.
- Cambil, M. E. y Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En: M. E. Cambil y A. Tudela (coords.). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 61-80). Pirámide.
- Campero-Romero, C., Felicidades-García, J. y García-Delgado, F. J. (2019). Patrimonio natural y ordenación urbana. Los cabezos en la ciudad de Huelva (España). En: J. A. Márquez y J. L. Llamas (dirs.). *Hélices y anclas para el desarrollo local* (pp. 1080-1092). Consorcio Universidades Huelva-Cartagena de Indias.
- Casanova, E., Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil. *Contextos Educativos*, 22, 79-95.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural en España*, 5, 45-57.
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- 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. y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En: C. Gómez-Carrasco y P. Miralles (coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.



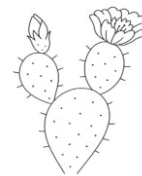
2. «Descubriendo los cabezos de Huelva»

- Fernández-Piatek, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8.
- Fernández-Santín, M. y Feliu, M. (2020). Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100686. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100686>
- García-Navarro, E., Camacho, M. A., Morales, J. A. y Alonso Chaves, F. M. (2011). Análisis de estabilidad en taludes arenosos: deslizamientos en los «cabezos» de Huelva. *Revista de la Sociedad Geológica de España*, 24(1), 101-116.
- Garrido, R. y Romero, E. M. (2010). Los cabezos de Huelva: Patrimonio Geológico y Cultural. En: E. M. Romero-Macías (coord.). *Patrimonio Geológico y Minero. Una apuesta por el desarrollo local sostenible* (pp. 139-145). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Hernández-Ríos, M. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En: A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.). *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147-164). Pirámide.
- Jiménez, M. L. y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170.
- Llull-Peñalba, J. (2010). Jugar en sitios históricos: dos experiencias de educación en el tiempo libre e interpretación del patrimonio en Alcalá de Henares. *Pulso. Revista de educación*, 33, 131-159. <https://doi.org/10.58265/pulso.5015>
- Lucas, L. y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, 35-48. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2022). Problemas socioambientales relevantes y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: J. C. Bel, J. C. Colomer y N. De Alba (coords.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 363-370). Tirant lo Blanch.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Internacional de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90.
- Morón, M. C. y Trabajo, M. (2021). Problemáticas del Mundo Actual, Nuestro Territorio Cercano. La Ciudad de Huelva y el Georrecurso de los Cabezos. En: T. J. Mateo, J. M. Lozano, M. J. Redondo, I. J. Fernández de Viana y M. A. Rodríguez (eds.). *Actas de las IV Jornadas ScienCity 2021. Fomento de la Cultura Científica, Tecnológica y de Innovación en Ciudades Inteligentes* (pp. 58-61). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Moromizato-Izu, R. K. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *El Ágora USB*, 7(2), 311-321.



Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales

- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, de 2 de junio de 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/index.html>
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 101, 48-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Pérez-Largacha, A. (2019). La ciudad en la Historia. Enseñar su pasado, presente y futuro en las aulas de Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 10, 187-214. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.007>
- Ruiz-Morales, A. (2023). Las situaciones de aprendizaje: concepto, partes y fases para su diseño. *Supervisión* 21, 68, 1-58. <https://doi.org/10.52149/sp21>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2023a). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. En: C. J. Gómez-Carrasco (ed.). *Re-imagining the Teaching of European History* (pp. 68-79). Routledge.
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J. (2023b). Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions. *Sustainability*, 15(10), 8051. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Sampedro-Martín, S., Castro-Fernández, B. M., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2025). Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué preocupa a los futuros docentes?. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 29(1), 49-75. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29703>
- Toscano-Pérez, C. y Tejera, A. (2022). *La Necrópolis Tatésica de la Joya (Huelva). 50 años después*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Trabajo, M. y 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. <https://doi.org/10.58265/pulso.5118>
- Trabajo, M. y 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>
- Vidal, N., Rastrojo, F. J. y Campos, J. M. (2013). El Parque Moret y su ocupación histórica: de la necrópolis orientalizante al mundo contemporáneo. En: J. de Haro, J. M. García, F. Gómez y J. A. Linares (coords.). *Arqueología en la provincia de Huelva: homenaje a Javier Rastrojo Lunar* (pp. 109-118). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

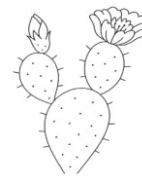


2. «Descubriendo los cabezos de Huelva»

8. Agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto I+D+i «Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)» (PID2020-116662GB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033, y del proyecto I+D+i «Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (MTSK-STSK-SCTSK)» (ProyExcel_00297), de la convocatoria de subvenciones a proyectos I+D+i universidades y entidades públicas de investigación 2021 de la Junta de Andalucía, y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva, en la RED 14: Red de Investigación en Enseñanza de la Ciencias Sociales, (RED2022-134252-T), financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y en el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI). La primera autora es beneficiaria de la ayuda FPI PRE2021-097822, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+.

Este trabajo ha podido realizarse gracias a la colaboración y predisposición del CEIP Profesora Pilar Martínez Cruz y su equipo docente, especialmente, las maestras de la etapa de Educación Infantil.



4.2.5. *¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en Educación Infantil? Conocimiento especializado y reflexión para la formación docente*

Arroyo, E., Pascual, M. I., Contreras, L. C., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2024). *¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en Educación Infantil? Conocimiento especializado y reflexión para la formación docente*. En M. P. Rivero, P. L. Domínguez y M. A. Pallarés (coords.), *Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa* (pp. 167–180). Dykinson.

El libro *Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa* (Tabla 13) es un compendio de investigaciones que abordan el patrimonio y la historia como medio para la formación de una ciudadanía democrática. Los capítulos, de autoría española e internacional, abordan la educación democrática en todos los niveles de la educación formal, así como en la formación inicial del profesorado.

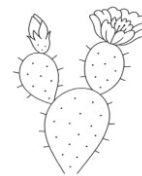
Por su parte, Dykinson es una editorial con más de 40 años de experiencia que ofrece especialización bibliográfica en diversidad de ámbitos científicos, como la economía, la jurisprudencia, la educación, la psicología, las humanidades, etc.

Tabla 13.

Información de la publicación 5.

TÍTULO DEL LIBRO	<i>Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa.</i>
EDITORIAL	Dykinson.
ISBN	9788410708181.
PAÍS	España.
SITIO WEB	https://www.dykinson.com/libros/desafios-para-la-educacion-democratica-homenaje-a-jesus-estepa-gimen/9788410708181/
INDIZADA EN	SPI (Scholarly Publishers Indicators): 2022- Q1 Nacional (4/29 en Educación).

Fuente: elaboración propia.



167 Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez

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

Elisa Arroyo Mora
Universidad de Huelva

Myriam J. Martín Cáceres
Universidad de Huelva

M.ª Isabel Pascual Martín
Universidad de Sevilla

José María Cuenca López
Universidad de Huelva

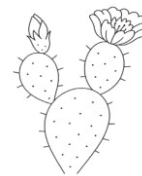
Luis Carlos Contreras González
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO¹⁹

1.1. Patrimonios controversiales en Educación Infantil

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

¹⁹ Esta publicación es parte del Proyecto I+D+i PID2020-116662GB-I00 “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)”, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033, y del Proyecto I+D+i “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (MTSK-STSK-SCTSK)” (ProyExcel_00297), de la convocatoria de subvenciones a Proyectos I+D+i universidades y entidades públicas de investigación 2021 de la Junta de Andalucía, y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva, en la RED 14, Red de Investigación en Enseñanza de la Ciencias Sociales, referencia RED2022-134252-T, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y en el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168).



¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en educación infantil? conocimiento especializado y reflexión para la formación docente 168

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

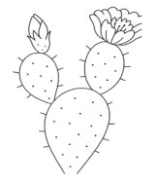
Para contribuir a esta misma finalidad, la Convención de Faro para la valoración del patrimonio cultural (2005)²⁰, recomienda integrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio temas que generen debate o dilemas (Estepa et al., 2021). Así, se propone el tratamiento de los patrimonios controversiales desde la etapa de Educación Infantil (Arroyo y Cuenca, 2021). Los patrimonios controversiales, objeto de estudio principal del Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00), en el que se enmarca esta investigación, son elementos seleccionados didácticamente debido a que suscitan algún tipo de controversia o conflicto en el plano ideológico, económico, medioambiental, cultural, social y/o político (Estepa y Martín-Cáceres, 2018; Estepa et al., 2021).

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

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

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

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



169 Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez

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

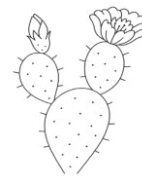
En esta línea, el fomento del pensamiento crítico es, tal y como expresa Hooks (2010), un proceso interactivo que precisa la implicación y participación tanto de estudiantes como de docentes. El profesorado, además de pronunciarse contra las injusticias sociales, debe propiciar, según Giroux (1990),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

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

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

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

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



¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en educación infantil? conocimiento especializado y reflexión para la formación docente 170

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

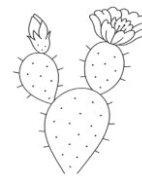
Sin embargo, no existe modelo teórico y metodológico de referencia para el análisis del conocimiento docente en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales ni numerosos estudios que exploren dicho conocimiento en la etapa de Educación Infantil. En esta etapa, de hecho, la investigación educativa parece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

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

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

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

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



171 Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez

2. METODOLOGÍA

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

Así los objetivos específicos de este estudio son los siguientes:

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

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

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

2.1. Contexto y participantes

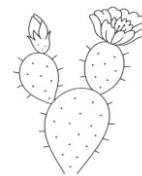
Esta investigación tuvo lugar en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Huelva, contando con la participación de un grupo-clase de 22 estudiantes del nivel de 5 años y su maestra tutora durante el desarrollo de una situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva.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

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

2.2. Técnicas e instrumentos

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

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



¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en educación infantil? conocimiento especializado y reflexión para la formación docente 172

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

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

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

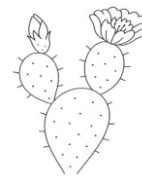
Tabla 1. Modelo de Conocimiento del profesorado que enseña Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas). Fuente: García-Viso et al. (2023).

3. RESULTADOS

3.1. Conocimiento de los temas de las Ciencias Sociales

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

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



173 Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez

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

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

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

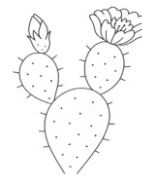
Por otro lado, y dentro de esta misma categoría, se exponen evidencias de que la maestra conoce el concepto de restauración y conservación del patrimonio (U4). En su discurso, esta docente hace hincapié en la importancia de evitar la modificación de los elementos patrimoniales, en la medida de lo posible,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

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

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

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

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



¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en educación infantil? conocimiento especializado y reflexión para la formación docente 174

3.2. Conocimiento de la estructura de las Ciencias Sociales

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

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

3.3. Conocimiento de la práctica de las Ciencias Sociales

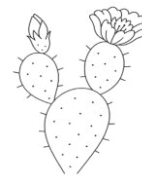
En la categoría *Conocimiento sintáctico*, vinculada al conocimiento de cómo se construyen las Ciencias Sociales, se encuentran evidencias en el discurso de la maestra de que conoce las prácticas propias de la arqueología, como una forma de *hacer* la historia. En particular, muestra conocimiento sobre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

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

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

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

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



175 Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez

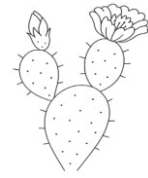
educativa, siendo esta cuestión un elemento clave para la mejora de la formación inicial docente.

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

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

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

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



¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en educación infantil? conocimiento especializado y reflexión para la formación docente 176

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

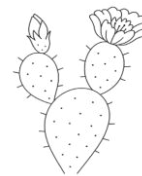
4.1. Reflexiones para la formación docente

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

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

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

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



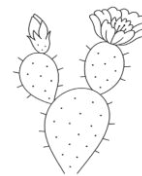
177 Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez

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

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

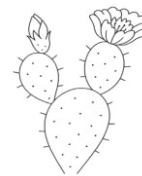
REFERENCIAS .BIBLIOGRAFICAS

- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B., y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en educación infantil y primaria. En R. López-Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 136–148). Universidad de Santiago de Compostela.
- Arroyo, E., y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 109–128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Arroyo, E., Lucas, L., y Cuenca, J. M. (2021). El valor educativo del patrimonio en Educación Infantil: análisis y perspectivas de futuro. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 393–406). Trea.
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. In D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35–52). Springer.
- Calaf, E., Fernández, C., Suárez, M. A., y Gutiérrez, S. (2019). Formar a maestros en el área de didáctica de las ciencias sociales. Entre la crítica y la confianza. En N. González-Monfort y A. Santisteban (coords.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?: els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 233–242). GREIDICS, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Callarisa, J., González-Monfort, N. G., y Fernández, A. S. (2021). Un estudio de caso sobre una maestra y su papel en un proyecto interdisciplinar sobre



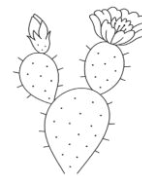
¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en educación infantil? conocimiento especializado y reflexión para la formación docente 178

- patrimonio. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (9), 207–222. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.207>
- Carrillo, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L.C., Flores, E., Escudero, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar, Á., et al. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20, 236–253. <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>
- Castro-Calviño, L., y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguel, J., y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76–96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural en España*, (5), 45–57.
- Estepa, J. (2019). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 5–19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Estepa, J., Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epítec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (coords.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483–492). Trea.
- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. Gómez-Carrasco, C. y P. Miralles, *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp.75–86). Octaedro.
- Feliu, M., Jiménez-Torregrosa, L., Arbonés, G., Bardavio, A., y Calabuig, S. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Graó.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.
- García-Valecillo, Z. (2014). Maestros que conectan saberes a través del patrimonio cultural. *Clio. History and History Teaching*, (40).
- García-Viso, P., Galán, L., de las Heras, M. A. y Climent, N. (2023). El conocimiento especializado del profesor de ciencias (experimentales y sociales) y de matemáticas. Documento interno del proyecto ProyExcel_00297 (Junta de Andalucía).



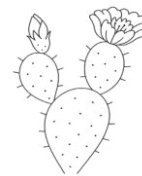
179 Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, (10), 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapelusz.
- Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. Routledge.
- Llonch, N. (2017). Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 15(1), 147-174. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5994>
- López-Fernández, J. A. (2022). Reconceptualización del patrimonio cultural con profesorado en formación de educación infantil. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 33-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400033>
- Luís, M. (2021). *O conhecimento especializado do professor quando ensina tópicos de biologia*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/20211>
- Magnusson, S., Krajcik, L., y Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Kluwer Academic Publishers.
- Martín-Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- Mendioroz, A. y Erce, A. (2020). El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 767-781. <https://doi.org/10.5209/aris.65825>
- Moreno-Vera, J. R., López-Fernández, J. A., y Ponsoda, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 439-458. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>
- Morón, M. C., y Trabajo, M. (2021). Problemáticas del Mundo Actual, Nuestro Territorio Cercano. La Ciudad de Huelva y el Georrecurso de los Cabezos. En Mateo, T. J., Lozano, J. M., Redondo, M. J., Fernández de Viana, I. J., y Rodríguez, M. A. (eds.), *Actas de las IV Jornadas ScienCity 2021. Fomento de la Cultura Científica, Tecnológica y de Innovación en Ciudades Inteligentes* (pp. 58-61). Universidad de Huelva.
- Motomaru Izu, R. K. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (40), 67-81.
- Park, S., y Oliver, J. S. (2008). National Board Certification (NBC) as a catalyst for teachers' learning about teaching: The effects of the NBC Process on Candidate



¿Cómo enseñar patrimonios controversiales en educación infantil? conocimiento especializado y reflexión para la formación docente 180

- Teachers' PCK development. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 812–834. <https://doi.org/10.1002/tea.20234>
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, (101), 48–57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Rojas, F., Montenegro, H., Goizueta, M., y Martínez, S. (2021). Researching Modelling by Mathematics Teacher Educators: Shifting the Focus onto Teaching Practices. In M. Goos y K. Beswick (eds.), *The Learning and Development of Mathematics Teacher Educators. International Perspectives and Challenges* (pp. 367–382). Springer.
- Saiz-Linares, A., y Ceballos-López, N. (2020). Análisis multifocal en la formación inicial de docentes: interpretaciones de alumnado y supervisores. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250005>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J.M., y Martín-Cáceres, M.J. (2023). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. En C.J. Gómez-Carrasco (ed.), *Re-imagining the Teaching of European History* (pp. 68–79). Routledge.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Soto, P. M. (2020). Arte contemporáneo y patrimonio cultural en educación infantil. Aproximación creativa, lúdica y simbólica a la cultura. En M. E. Cambil, F. de Olivera, A. R. Fernández-Paradas, G. Romero y A. J. Rui (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 480–492). Editorial Universidad de Granada.
- Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., Van Drie, J., Dorsman, L., y Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of History teachers: A review of empirical research. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 72–95.



4.2.6. *Aprendizajes históricos y patrimoniales en Educación Infantil: construyendo ciudadanía a través de los patrimonios controversiales*

Arroyo, E., Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (en prensa). Aprendizajes históricos y patrimoniales en Educación Infantil: construyendo ciudadanía a través de los patrimonios controversiales. *Social and Education History*, XX(X), X–X.

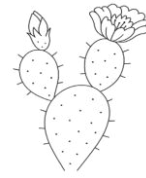
La revista *Social and Education History* una publicación cuatrimestral que publica artículos en inglés y español centrados tanto en el análisis de las sociedades como en los procesos de socialización y la transmisión cultural y educativa. La revista abarca el análisis de todos los procesos de aprendizaje, transmisión cultural y socialización, junto con el análisis social. Conecta la educación con la sociedad y realza el papel de la educación en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las sociedades. Además, abarca el estudio del pensamiento social y pedagógico y la enseñanza de la historia. *Social and Education History* es una publicación digital y de acceso abierto que busca difundir el conocimiento científico y generar debate para promover una historia activa que reflexione, y que, al mismo tiempo, sea útil para profundizar en los valores de la democracia y la justicia social.

Tabla 14.

Información de la publicación 6.

TÍTULO	<i>Social and Education History</i>
ISSN	2014-3567
PAÍS	España.
SITIO WEB	https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/hse/index
CAMPO ACADÉMICO	Historia
INDIZADA EN	SCOPUS, DIALNET, DOAJ, Education Source Ultimate (EBSCO), Emerging Sources Citation Index (ESCI/WOS), Educational research abstracts - ERA (Taylor & Francis Online), MLA - Modern Language Association Database (Modern Language Association of America), Fuente Académica Plus (EBSCO).
MÉTRICAS EN	SJR Scimago (2024): 0.178; History Q2; Education Q4; Social Sciences Q3. SCOPUS Sources (2023): CiteScore 0.9; History Q1. Dialnet Métricas (2023): 0.30; Educación C2; Historia C1; Historia general y especializada C1.
EVALUADA EN	Sello de calidad FECYT. DOAJ (Directory of Open Access Journals). ERIHPlus (Norwegian Directorate for Higher Education and Skills).
DIFUSIÓN (MIAR)	Presente en 2 bases de datos de citas: Emerging Sources Citation Index (Clarivate), Scopus (ELSEVIER). Presente en 3 bases de datos multidisciplinares: DIALNET, DOAJ, Fuente Académica Plus (EBSCO). Presente en 2 bases de datos especializadas: Education Source Ultimate (EBSCO), Educational research abstracts – ERA (Taylos & Francis Online). Presente en 3 recursos de evaluación: Sello de calidad FECYT, Directory of Open Access Journals, ERIHPlus (Norwegian Directorate for Higher Education and Skills). Difusión: c2+m3+e2+x3

Fuente: elaboración propia.



HSE

Social and Education History
 Volume XX, Issue X, Month, Day, 2023, Pages 1-22
 © The Author(s) 2025
<http://dx.doi.org/10.17583/hse.16553>



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

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

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

Abstract

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

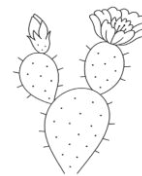
Keywords

Early Childhood Education, heritage education, controversial heritages, citizenship, history

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

Corresponding author(s): Elisa Arroyo Mora

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



HSE



Social and Education History
 Volumen XX, Número X, Mes, Día, 2023, Páginas 1-22
 © Autor(s) 2025
<http://dx.doi.org/10.17583/hse.16553>

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

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

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

Resumen

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

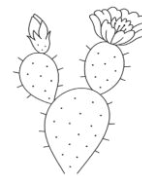
Palabras clave

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

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

Correspondencia Autores(s): Elisa Arroyo Mora

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



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

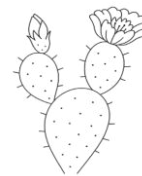
Patrimonios Controversiales, Historia y Ciudadanía en Educación Infantil

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

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

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

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



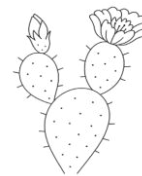
cultural (Berríos et al., 2021) y a la transformación ecosocial de los territorios (Arroyo et al., 2022).

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

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

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

Según Santisteban et al. (2010), el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico es posible a partir del análisis de problemáticas sociales actuales e históricas que, en el caso concreto de este trabajo, pueden abordarse a partir de los patrimonios controversiales. En Educación Infantil, la promoción de estas competencias comienza, siguiendo a Miralles y



Rivero (2012), con que el alumnado establezca relaciones y asociaciones entre los contenidos históricos y sus experiencias y vivencias en el marco de su comunidad mediante el acercamiento a las manifestaciones patrimoniales cercanas y los problemas vinculados a ellas de forma globalizadora.

Método

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

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

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

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

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

Contexto de la investigación

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

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

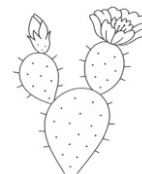
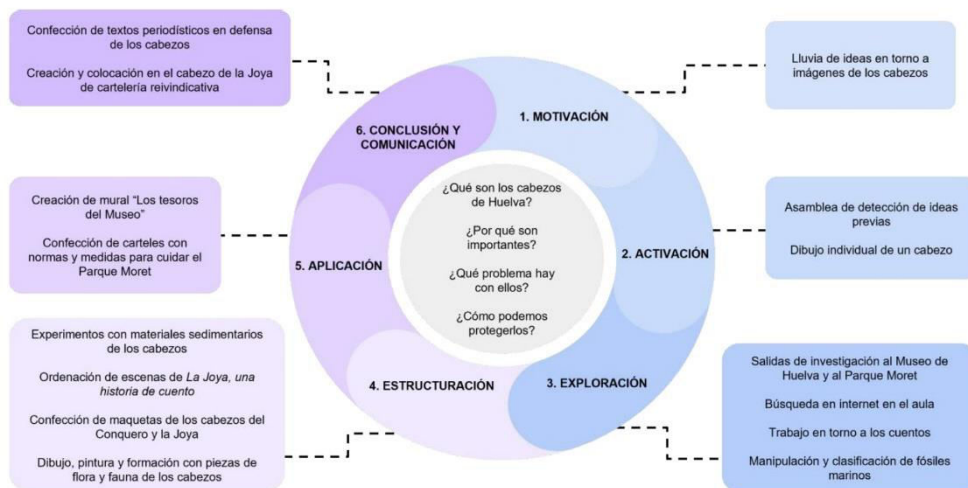


Figura 1
Fases y actividades de la situación de aprendizaje



Nota. elaboración propia

Instrumentos

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

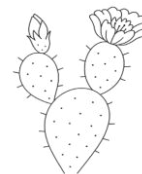


Tabla 1

Preguntas de la entrevista

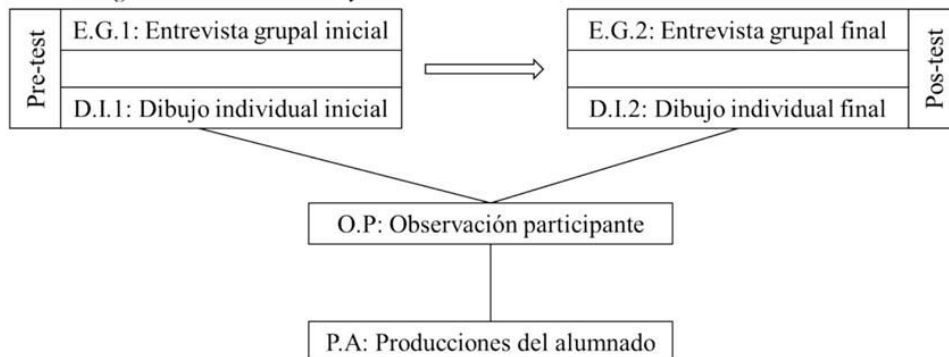
N.º	Ítem/Pregunta
1	¿Habéis oído alguna vez la palabra patrimonio? ¿Sabéis lo que quiere decir?
2	¿Qué lugares y cosas importantes tiene Huelva?
3	Si viniera un niño o niña de otro sitio de Huelva por primera vez, ¿a qué sitios le llevaríais para ver cosas que os gusten de la ciudad?
4	¿Sabéis qué son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

Nota. Elaboración propia

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

Figura 2

Doble triangulación de instrumentos y técnicas.



Nota. Elaboración propia

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

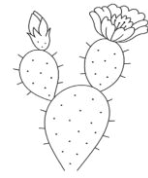


Tabla 2

Sistema de categorías

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

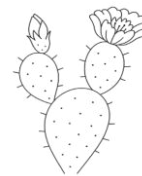
Nota. Adaptado de Cuenca et al. (2020), Delgado-Algarra (2014) y Sampedro-Martín et al. (2023, 2025).

Resultados

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

Categoría I: Patrimonio

Para averiguar el concepto de patrimonio de los niños y las niñas, se les pidió que enumeraran los lugares y elementos importantes de su ciudad y a los que llevarían a una persona visitante. Como consecuencia de su trabajo durante todo el curso en torno al patrimonio y la historia



local, en la entrevista inicial (E.G.1.) el alumnado mostró conocer y valorar un elevado número de elementos patrimoniales de distinto tipo desde una perspectiva eminentemente monumental.

Tabla 3

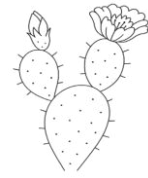
Tipologías y manifestaciones patrimoniales mencionadas en E.G.1.

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

Nota. elaboración propia

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

En lo que respecta a la entrevista grupal final (E.G.2) tras el desarrollo de la experiencia educativa, el alumnado pareció haber integrado en su ya rico y completo repertorio de elementos patrimoniales los cabezos onubenses, siendo consciente de la importancia de los



Arroyo Mora et al. – Aprendizajes Históricos y Patrimoniales en Educación Infantil

10

espacios verdes y el patrimonio natural para la sociedad y la cultura. Asimismo, en la asamblea posterior a la secuencia didáctica, los niños y las niñas pudieron elaborar una definición de patrimonio que, aunque simple, denota el progreso hacia una visión temporal del patrimonio y acercándose a una perspectiva de diversidad, reconociendo la riqueza y variedad de elementos que abarcan el patrimonio, en este caso, de Huelva:

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

Maestra: *Pero ¿solo hay antigüedades?*

Alumno: *También hay patrimonio natural.*

Alumno: *El patrimonio natural se queda para siempre.*

(E.G.2/G.1/Quotation 2:12)

Alumno: *Si se rompen los cabezos, se rompe el patrimonio.*

(E.G.2/G.1/Quotation 2:13)

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

Maestra: *¿Cómo se puede proteger nuestro patrimonio?*

Alumnado: *Cuidándolo.*

Alumnado: *Queriéndolo.*

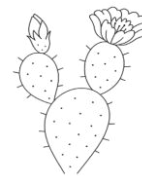
Alumno: *Llevándolo al museo.*

Maestra: *¿Y construyendo?*

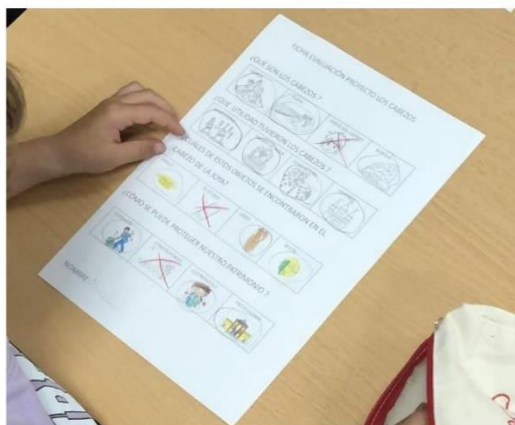
Alumnado: *¡No!*

Alumno: *Porque, seño, en una foto vimos que cortaron un cabezo para construir un edificio.*

(P.A/G.1/Quotation 2:2)

**Figura 3**

Ejemplo de actividad y producción del alumnado (1): prueba individual sobre los cabezos



Nota. elaboración propia

Categoría II: Patrimonios controversiales

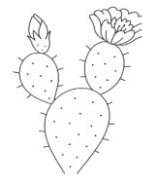
En lo que respecta a la segunda categoría de análisis, relativa al posicionamiento del alumnado ante la controversia patrimonial, se aprecian cambios significativos entre el pretest y el postest. De forma inicial, la asamblea previa (E.G.1), el alumnado, prácticamente en su totalidad, no fue capaz de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

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

Alumno: Sí, pero ahora se ha separado en dos (...) para hacer una carretera.

(E.G.1/G.2/Quotations 3:51, 3:54)

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

**Figura 4**

Ejemplos de representaciones gráficas del alumnado a partir del instrumento D.I.I.



Nota. producciones recopiladas en la investigación

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

Alumno: *Un cerro.*

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

Alumna: (...) *Que está en la ciudad.*

(E.G.2/G.2/Quotation 2:19)

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

Maestra: *Y, ¿de qué son esos colores?*

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

Alumno: *La otra, Arenas de Huelva.*

Alumno: *Y lo de arriba, gravilla.*

(E.G.2/G.1/Quotation 2:7)

Alumno: *Los cabezos tienen restos marinos.*

Maestra: *Restos fósiles y, ¿qué más?*

Alumno: *Restos arqueológicos.*

(E.G.2/G.1/Quotation 2:22)

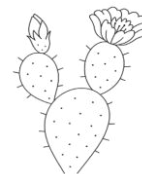
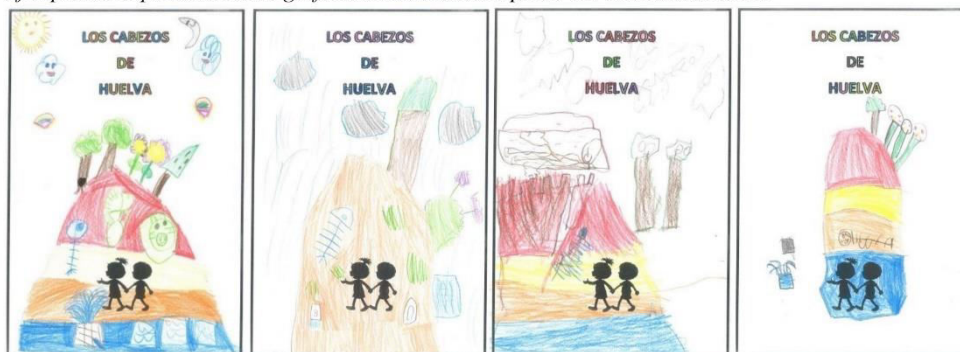


Figura 5

Ejemplos de representaciones gráficas del alumnado a partir del instrumento D.I.2.



Nota. producciones recopiladas en la investigación

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

Tabla 4

Inclusión de elementos estudiados en D.I.2.

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

Nota. elaboración propia

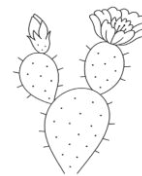
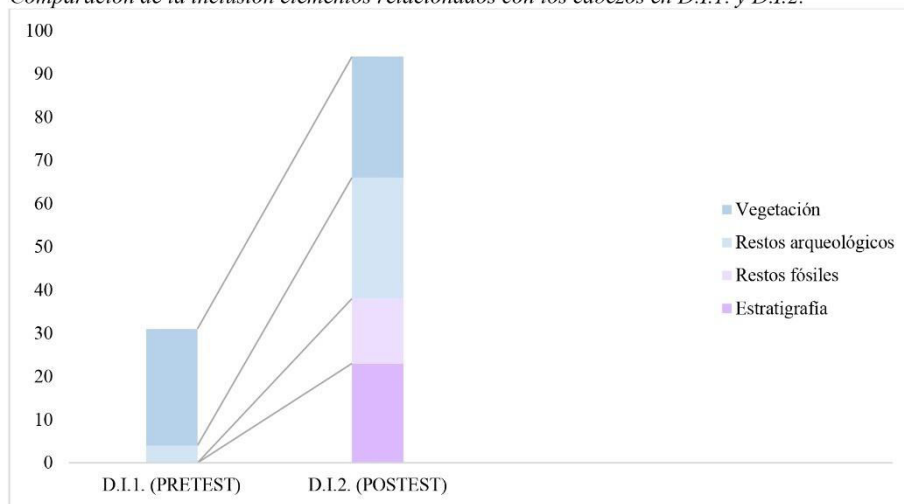


Figura 6

Comparación de la inclusión elementos relacionados con los cabezos en D.I.1. y D.I.2.



Nota. elaboración propia

Además de en su representación gráfica (Figura 6), en la entrevista final (E.G.2) el alumnado pareció haber establecido relaciones entre los distintos periodos históricos y civilizaciones, los modos de vida de las diferentes culturas y los restos arqueológicos, asociando cada cabezo a los usos y funciones que cumplieron en el pasado:

Maestra: *¿Nada más que hay un cabezo?*

Alumna: *No, hay siete.*

Maestra: *A ver, decidme uno.*

Alumna: *El cabezo de La Joya.*

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

Alumno: *La gente se moría...*

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

(...)

Maestra: *Venga, más cabezos.*

Alumna: *La Esperanza.*

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

Alumno: *Las piscinas.*

Alumno: *Pero eran piscinas naturales.*

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

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

Alumna: *La Fuente Vieja.*

Maestra: *Y, ¿dónde estaba?*

Alumna: *En el Conquero.*

Maestra: *¿Hay algún cabezo más o no?*

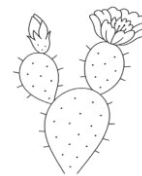
Alumno: *El de Mundaka.*

Maestra: *¿Y allí qué pasaba?*

Alumno: *Que tenían los hornos metalúrgicos.*

Alumno: *Eso es que trabajaban con el metal.*

Alumno: *También la Almagra.*



15

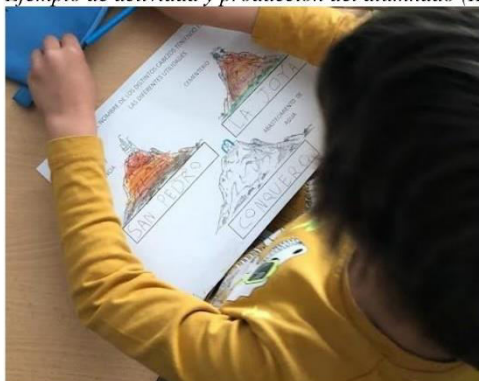
HSE – Social and Education History, 00(0)

Maestra: *¿Qué pasaba ahí?*
 Alumno: *Que estaban las almazaras.*

(E.G.2/G.1/Quotations 2:8, 2:10, 2:11)

Figura 7

Ejemplo de actividad y producción del alumnado (II): ficha de funciones históricas de los cabezos



Nota. elaboración propia

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

Alumno: *La mía es proteger los cabezos con todo nuestro corazón.*

(P.A/G.1/Quotation 2:6)

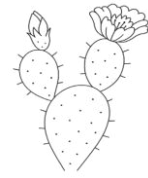
Alumno: *Podrían construir casas donde no hubiera cabezos.*

(E.G.2/G.2/Quotation 2:24)

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

Categoría III: Ciudadanía

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



Arroyo Mora et al. – Aprendizajes Históricos y Patrimoniales en Educación Infantil

16

Alumna: *No tirar la basura al suelo.*

Alumno: *No matar árboles.*

Alumno: *Diciendo que hay que respetar.*

Alumno: *Yo prefiero decir "Perdone, está ensuciando un patrimonio".*

(E.G.1/G.2/Quotations 5:45, 5:50, 3:59, 3:62)

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

Alumno: Pero nosotros, vamos a ver, si somos 21, ¿vamos a ver a todos los ladrones? Tenemos que buscar en más sitios, a más niños.

(E.G.1/G.1/Quotations 4:36, 4:38)

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

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

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

Alumno: Podemos salvar un árbol y podemos salvar los cabezos.

(E.G.2/G.2/Quotations 2:26, 2:30, 2:28)

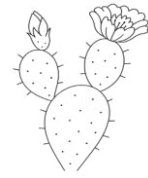
Alumna: Pues tirar la basura y plantar más árboles.

Alumno: Nosotros tenemos que proteger los restos antiguos.

Alumno: Vamos a hacer una reunión con las madres y cada niño va a poner el cartel en un cabezo.

(E.G.2/G.1/Quotations 2:28, 2:16, 2:18)

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



Figuras 8 y 9

Ejemplo de actividad y producción del alumnado (III): cartelera reivindicativa en defensa de los cabezos



Nota. imágenes recopiladas en la investigación

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

Figura 10

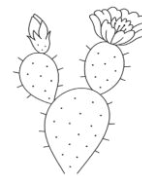
Ejemplo de actividad y producción del alumnado (IV): titulares sobre la problemática de los cabezos



Nota. producciones recopiladas en la investigación

Discusión

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



Arroyo Mora et al. – Aprendizajes Históricos y Patrimoniales en Educación Infantil

18

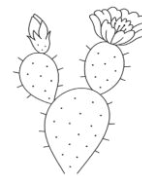
Infantil con respecto a otras etapas educativas (Ciriza-Mendivil et al., 2023; Rivero et al., 2022; Yücesan et al., 2023).

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

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

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

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



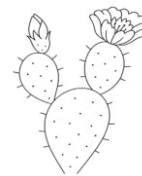
En cuanto a la representación de la historia, en la que las narraciones históricas y las explicaciones causales cobran una gran importancia (Santisteban et al., 2010), tal y como se ha expuesto en los resultados de este estudio, el alumnado de Educación Infantil pudo representar gráficamente elementos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

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

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

Conclusiones

Los resultados de este estudio, basados en un enfoque cualitativo y un número limitado de participantes, no buscan generalizarse a toda la población infantil ni a todos los contextos educativos. No obstante, ha sido posible dar respuesta a los objetivos planteados mediante



técnicas como entrevistas grupales, dibujos, la observación participante y el análisis de producciones del alumnado. Así, atendiendo al objetivo general de esta investigación, se identificaron cambios significativos en las nociones sobre patrimonio, patrimonios controversiales y participación ciudadana de niños y niñas de Educación Infantil tras implementar una situación de aprendizaje sobre los cabezos de Huelva.

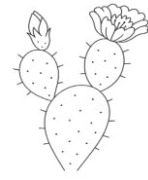
En lo que respecta al primer objetivo específico de este estudio, relativo al concepto y perspectiva patrimonial, se puede apreciar que los y las estudiantes ampliaron su concepción para incluir el patrimonio natural como elemento constitutivo de la identidad onubense. Asimismo, el desarrollo de la experiencia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

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

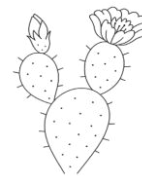
Por ello, se podría afirmar que la situación de aprendizaje en torno a los patrimonios interesados del contexto próximo, concretamente los cabezos onubenses, demostró ser una herramienta efectiva para promover competencias históricas, cívicas, reflexivas y críticas, fomentando un mayor compromiso comunitario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

Agradecimientos

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

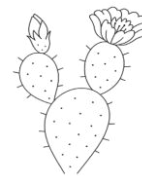


MICIU/AEI/10.13039/501100011033, y del Proyecto I+D+i “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (MTSK-STSK-SCTSK)” (ProyExcel_00297), de la convocatoria de subvenciones a Proyectos I+D+i universidades y entidades públicas de investigación 2021 de la Junta de Andalucía y se enmarca en la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de la Ciencias Sociales, (RED2022-134252-T), financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033, y en el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168). La primera autora es beneficiaria de la ayuda FPI PRE2021-097822, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+. Este trabajo ha podido realizarse gracias a la colaboración de las maestras-tutoras, del alumnado y de las familias implicadas en este estudio.

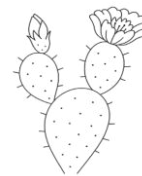


Referencias

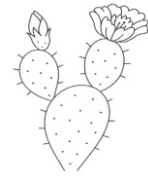
- Arias-Lara, S. A., Labrador, N. P., y Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307–322.
- Arroyo, E., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2024). Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 101–124. <https://doi.org/10.6018/pantarei.604661>
- Arroyo, E., 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. En D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35–52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4
- Ayuntamiento de Huelva (1999). *Plan General de Ordenación Urbana (PGOU). Ordenanzas urbanísticas*.
- Ayuntamiento de Huelva (2004). Plan Especial de Desarrollo n.º 1 “Cabezo de la Joya”. *Boletín Oficial de la Provincia de Huelva*, 91. <https://www.huelva.es/pgou/planes.php?pag=PENODEF>
- Berrios, A., Tessada, V., y Gallegos, F. (2021). Propuestas para un modelo de educación patrimonial en la formación inicial docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1–17. <http://doi.org/10.1590/S141324782021260029>.
- Cambil, M. E., y Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 61–80). Pirámide.
- Campero-Romero, C., Felicidades-García, J., y García-Delgado, F. J. (2019). Patrimonio natural y ordenación urbana. Los cabezos en la ciudad de Huelva (España). En J. A. Márquez y J. L. Llamas (dirs), *Hélices y anclas para el desarrollo local* (pp. 1080–1092). Consorcio Universidades Huelva-Cartagena de Indias.
- Carvente, E., y Hernández, J. A. (2019). Análisis de concordancia mediante coeficiente de Kappa de Cohen para la elaboración de un instrumento de categorización de entrevistas biográfico-narrativas. En J. Mendoza y N. S. Esparragoza (coords.), *Educación: aportaciones metodológicas* (pp. 50–70). Consorcio Educativo de Oriente.
- Casanova, E., Arias, L., y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (22), 79–95. <https://doi.org/10.18172/con.3185>
- Ciriza-Mendivil, C. D., Mendioroz, A., Hernández, J. M., y Rivero, P. (2023). El Patrimonio Cultural en la Educación Infantil. Análisis de la Percepción del Profesorado en Formación. *Social and Education History*, 12 (3), pp. 274-291 <http://dx.doi.org/10.17583/hse.12025>
- Cohen, J. (1960). Acoefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, (20), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Collao, D. (2024). Patrimonialización a partir de vínculos identitarios: una propuesta para el trabajo con las infancias. *European Public & Social Innovation Review*, (10). <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1161>
- Cooper, H. (2002). *History in Early Years*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203137567>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76–96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural en España*, (5), 45–57.



- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45–54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Delgado-Algarra, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8841>
- Escribano, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en educación infantil. Experiencia educativa: “¡Esta clase es un Museo!”. *Pulso. Revista De educación*, (38), 179–205. <https://doi.org/10.58265/pulso.5084>
- Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. Gómez-Carrasco y P. Miralles (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75–86). Octaedro.
- Feijóo, J., y Fernández-Castro, B. M. (2023). El mar en Galicia: aproximación a su dimensión patrimonial en un aula de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (44), 3–16. <https://doi.org/10.7203/DCES.44.26364>
- Feliu, M., Fernández-Santín, M., y Atenas, J. (2021). Building Relationships between Museums and Schools: Reggio Emilia as a Bridge to Educate Children about Heritage. *Sustainability*, (13), 3713. <https://doi.org/10.3390/su13073713>
- Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso: revista de educación*, (29), 9–31.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., y Castro, P. L. (2023). La madurez de la educación patrimonial como disciplina: innovar, hibridar, transformar. En P. L. Castro, U. Luna y M. Martínez-Rodríguez (coords.), *Tendencias y acciones en educación patrimonial* (pp. 15–17). Dykinson.
- Garrido, R., y Romero, E. M. (2010). Los cabezos de Huelva: Patrimonio Geológico y Cultural. En E. M. Romero-Macías (coord.), *Patrimonio Geológico y Minero. Una apuesta por el desarrollo local sostenible* (pp. 139–145). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hernández-Ríos, M. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147–164). Pirámide.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jamiludin, J., y Darnawati, D. (2022). Project-Based Digital Photovoice: Teaching Local History through the Visual Method. *Social and Education History*, 11(3), 245–274. <http://doi.org/10.17583/hsc.10444>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (2022). Problemas socioambientales relevantes y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales: patrimonios controversiales. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. De Alba (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales. Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 363–370). Tirant lo Blanch.
- Mejía-Castillo, H. J. (2017). La metodología de investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana De bioeconomía Y Cambio climático*, 3(5), 734–744. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v3i5.5945>
- Mendioroz, A., y Erce, A. (2020) El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 767–781 <https://doi.org/10.5209/aris.65825>



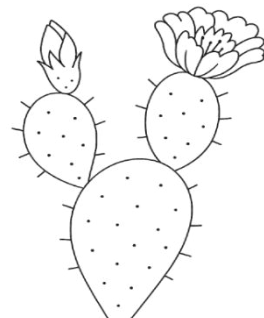
- Miralles, P., y Alfageme, M. B. (2010). Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (24), 45–61.
- Miralles, P., y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Internacional de Formación del Profesorado*, 15(1), 81–90.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez-Ledesma y V. Gómez-Gerardo (coords.), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19–66). Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, (10), 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 281–309. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación En La Escuela*, (101), 48–57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Pérez-Egea, E., Baeza, M. C., y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1). <https://doi.org/10.35362/rie4812261>
- Pinto, H. (2014). Desafios da Educação Patrimonial: o ensino e a aprendizagem de história em sítios patrimoniais. *Clío. History and History Teaching*, (40).
- Ramírez-Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Rivero, P., Mendioroz, A., y Navarro-Neri, I. (2022). La producción científica en castellano sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (2017-2022). *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (13), 5–34. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26114>
- Salvador, J. (2018, 4 de septiembre). Los históricos Cabezos de Huelva, amenazados por planes urbanísticos. *La Vanguardia Andalucía* (online).
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. (2023). Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions. *Sustainability*, 15(10): 8051. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Sampedro-Martín, S., Castro-Fernández, B. M., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2025). Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué preocupa a los futuros docentes? *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 29(1), 49–75. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Santisteban, A., González-Monfort, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115–128). Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523–540. <https://doi.org/10.1177/016146816706800707>
- Thanh, N. C., y Thanh, T. T. (2015). The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American journal of educational science*, 1(2), 24–27.
- Toscano-Pérez, C., y Tejera, A. (2022). *La Necrópolis Tatésica de la Joya (Huelva). 50 años después*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

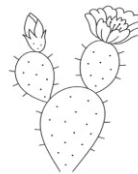


- Vives, T., y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Yücesan, Y., Portugal, G., y Figuciredo, M. (2023) Cultural heritage in early childhood education: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), 866–883. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2207031>

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES





Capítulo 5. Discusión de los resultados y conclusiones

5.1. Patrimonio y controversia en Educación Infantil para la formación ecociudadana

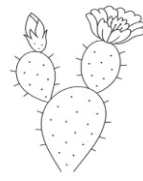
5.2. La enseñanza de los patrimonios controversiales en Educación Infantil: estrategias, actividades y recursos clave

5.3. Conocimiento y papel docente en la educación patrimonial en Educación Infantil

5.4. Reflexiones finales

5.5. Limitaciones del estudio

5.6. Líneas futuras de acción e investigación



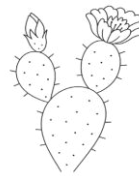
5.1. Patrimonio y controversia en Educación Infantil para la formación ecociudadana

Uno de los objetivos de la etapa de Educación Infantil es sentar las bases para el ejercicio de una ciudadanía democrática, tal y como se establece en el Real Decreto 95/2022. Esta contribución a la competencia ciudadana del alumnado desde la primera infancia requiere ofrecer modelos positivos basados en el respeto, la equidad, la igualdad y la convivencia, promoviendo la identificación de hechos sociales relativos a la propia identidad y cultura y propiciando las condiciones necesarias para el desarrollo de comportamientos respetuosos con el medio social y natural.

En este sentido, investigaciones previas enmarcadas en los Proyectos EPITEC y EPITEC 2 han constatado que el trabajo en torno al patrimonio, como ingrediente fundamental del sentido de identidad y de pertenencia a una comunidad (Cuenca, 2014), fomenta el desarrollo de la inteligencia emocional y territorial del alumnado (Cuenca et al., 2020; Estepa et al., 2021b; Gómez-Hurtado, 2023; Jiménez-Palacios, 2020; Trabajo, 2020). Esto permite que se integren, a partir del conocimiento, análisis crítico, valoración y difusión del patrimonio, valores como la solidaridad, la participación ciudadana y la justicia social y ecológica (Arroyo et al., 2022; Cuenca et al., 2011, 2020; Sampedro-Martín et al., 2023a).

Asimismo, tal y como recomienda el Consejo de Europa (2015), introducir las controversias, los dilemas y los debates sociales asociados al patrimonio contribuyen a dicha finalidad (Estepa et al., 2021a). Por ello, Estepa y Martín-Cáceres (2018, 2020) afirman que los patrimonios controversiales pueden actuar como un eje estructurante de propuestas educativas que aborden problemas socioambientales relevantes desde una perspectiva ecosocial, como herramienta para la formación de una ciudadanía crítica, creativa y participativa (Estepa et al., 2023; Martín-Cáceres et al., 2021, 2022; Sampedro-Martín, 2024).

En un primer plano teórico, tomando como punto de partida la literatura científica que desarrolla cada concepto, en la primera publicación del compendio se explicita la interrelación conceptual de los problemas socioambientales relevantes, los patrimonios controversiales y la formación ecosocial. Asimismo, teniendo en cuenta que son prácticamente inexistentes las investigaciones que abordan las controversias ligadas al patrimonio desde la perspectiva ecosocial en la etapa de Educación Infantil, los marcos teóricos del resto de publicaciones establecen nexos de unión entre dichos conceptos,

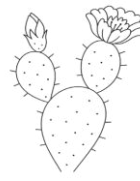


explorando sus posibilidades de aplicación práctica en esta etapa educativa. De esta forma, se podría afirmar que se da respuesta a la primera subpregunta de investigación, al primer objetivo específico de la tesis doctoral (O.E.1) y a sus tres metas correspondientes (O.E.1.1, O.E.1.2, O.E.1.3).

En este sentido, tal y como se ha ido mostrando a lo largo de la presente tesis doctoral, en el análisis del conflicto de intereses que puede generar la administración de elementos del patrimonio natural y cultural, la relación entre las problemáticas socioambientales relevantes y el patrimonio se hace aún más notable. De esta forma, los patrimonios interesados, como los cabezos de Huelva, son elementos con gran potencial para ser centros de interés de proyectos a través de los cuales contribuir a los principios de la educación ecosocial, descritos por Assadourian (2017), y a los pilares del enfoque educativo P21 (Aragón, 2016; Trilling y Fadel, 2012; Martín-Cáceres et al., 2021) desde la primera etapa educativa.

Ya en la tercera publicación del compendio se constata que el trabajo en torno al patrimonio desde un enfoque de investigación escolar puede ampliar el rango de tipologías patrimoniales que el alumnado de Educación Infantil contempla y valora. Así, el proyecto de educación patrimonial en el cual se encontraba inmerso el alumnado participante durante todo el curso escolar permitió que el alumnado adquiriera una perspectiva identitaria del patrimonio, conociendo y respetando los elementos de su contexto próximo. Estos resultados, además de dar respuesta a la tercera subpregunta de investigación, al tercer objetivo específico del estudio de caso (O.E.3) y a las metas O.E.3.1, O.E.3.2 y O.E.3.2, refuerzan lo señalado por Duarte y Díaz de Mayorga (2020) en cuanto la potencialidad de los proyectos de educación patrimonial para sensibilizar al alumnado y fortalecer su vínculo emocional con los elementos patrimoniales de su entorno. De esta forma, tal y como expone Gómez-Román (2020), este tipo de experiencias educativas aumentan las probabilidades de que el alumnado desarrolle un mayor conocimiento, cuidado y difusión de su patrimonio, al considerar una mayor diversidad de tipologías y manifestaciones patrimoniales de su entorno.

Partiendo de esta base, y a través de la sexta publicación del compendio, se podría afirmar que la introducción de una controversia patrimonial ha permitido potenciar los beneficios del tratamiento educativo del patrimonio en esta etapa. Así, en un plano empírico, se ha puesto de manifiesto la capacidad de los cabezos, para, por un lado, la integración de contenidos sociales, culturales y medioambientales y, por otro, constituirse como una

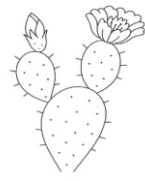


temática que permite el acercamiento a una comprensión más multidimensional del patrimonio por parte del alumnado de Educación Infantil, por ser, a su vez, patrimonio natural y cultural.

Se puede afirmar que el conocimiento de los componentes biológicos de los cabezos onubenses, con el estudio de la flora y fauna autóctona, y de sus aspectos geológicos, con el análisis de su estratigrafía y de los restos fósiles encontrados en ellos, facilitó que el alumnado comprendiera los valores ambientales que aportan estos elementos a la ciudad y que reconociera el patrimonio natural como un elemento constitutivo de la identidad. Los resultados obtenidos a partir del postest muestran que el alumnado pareció entender las interacciones del ser humano con la naturaleza y las consecuencias de las acciones humanas sobre el territorio desde una perspectiva sostenible, mostrando iniciativa en promover acciones de sensibilización medioambiental. Estos resultados ponen de manifiesto que el abordaje educativo de estos patrimonios interesados puede ser un marco adecuado para capacitar al alumnado a desenvolverse en su entorno siendo consciente de la ecoddependencia humana y liderando acciones creativas en pro de la protección y cuidado de la naturaleza, siendo estos fines de la educación ecosocial (Assadourian, 2017).

Del mismo modo, el trabajo en torno a los restos arqueológicos hallados en los cabezos permitió el conocimiento y la comprensión por parte del alumnado de las civilizaciones que han poblado Huelva, la forma en la que adaptaron e integraron sus modos de vida al territorio y los usos y funciones que han cumplido históricamente estos elementos del patrimonio natural y cultural. El estudio del patrimonio y la historia local en Educación Infantil facilita que el alumnado comprenda los orígenes de su comunidad y de su ciudad y sea protagonista de su propia historia (Feliu et al. 2015), reforzando, así, su identidad individual y colectiva. A partir de la interpretación de los vestigios de las sociedades históricas, el alumnado pudo, además de ampliar su concepción de la interacción humano-medio, ser consciente de la relación pasado-presente y formular sus primeras explicaciones históricas, contribuyendo, de esta forma, al desarrollo progresivo de las competencias de pensamiento histórico de los niños y las niñas (Santisteban et al., 2010; González-Monfort et al., 2011).

El tratamiento interdisciplinar de los cabezos en Educación Infantil, a partir de un proyecto globalizador de investigación escolar (García-Luque y De la Cruz, 2018; Miralles y Rivero; 2012), permitió, tal y como se expone en la cuarta publicación del compendio, integrar

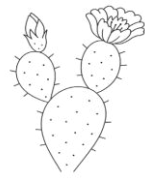


contenidos geológicos, biológicos, matemáticos, ambientales, históricos, geográficos y patrimoniales, entre otros, con cierto grado de profundidad y complejidad, algo que, según Moreno-Vera et al. (2022), es poco frecuente que se muestre en la investigación educativa en esta etapa. Como consecuencia, el alumnado pareció mostrar, tras la situación de aprendizaje, una concepción más holística y sistémica del patrimonio desde una visión cercana a la consideración simbólico-identitaria, entendiendo los cabezos como elementos propios de la identidad onubense, por su importancia para la ciudad.

Por otro lado, esta consideración condujo a la construcción de definiciones sencillas pero significativas del término patrimonio por parte del alumnado, así como de nociones relacionadas con la protección y conservación de los elementos patrimoniales. Tal y como muestran Feijóo y Castro-Fernández (2023), este tipo de proyectos de educación patrimonial contribuyen a ampliar el concepto de patrimonio de los niños y las niñas y fomentan la resignificación de los elementos de su entorno, aumentando su valoración por la riqueza patrimonial de su ciudad y reparando en el potencial identitario de los elementos patrimoniales. En Educación Infantil, siguiendo a Peinado (2020), los proyectos que hacen explícita la relación entre las personas y los bienes patrimoniales favorecen la comprensión, el disfrute, la protección y la transmisión del patrimonio, al mismo tiempo que fortalecen el sentido de apropiación, pertenencia e identidad cultural. Asimismo, este tipo de experiencias educativas que fortalecen el vínculo entre el patrimonio y la identidad contribuyen a despertar el sentido crítico del alumnado (Castro-Calviño et al., 2021) y que este se implique con su comunidad y asuma un rol activo en la protección y cuidado de su patrimonio a través de acciones ciudadanas (Lucas y Estepa, 2016).

De esta forma, los resultados de las publicaciones 3 y 6 del compendio ponen de manifiesto que la educación patrimonial mediante metodologías dialógicas, cooperativas e indagatorias fomenta las primeras formas de pensamiento y acción crítica del alumnado (Feliu et al., 2021; Fernández-Santín y Feliu, 2020; Martín-Cáceres et al., 2021, 2022). En esta línea, el estudio de García-Martínez et al. (2021) confirma que los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados al patrimonio promueven un aprendizaje crítico y significativo, fundamental para la construcción de una ciudadanía democrática.

Los resultados obtenidos también permiten señalar efectos positivos en el desarrollo de habilidades de pensamiento, razonamiento y argumentación crítica y creativa del alumnado a través de la investigación escolar del patrimonio controversial local (Mendioroz y Erce, 2020). La introducción de los cabezos como centro de interés de la



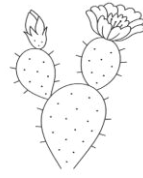
situación de aprendizaje resultó eficaz para que se dieran reflexiones relativamente elaboradas y las primeras formas de participación ciudadana. Así, el alumnado progresó en su comprensión crítica del conflicto patrimonial, partiendo de un desconocimiento inicial, tanto de los cabezos onubenses como de las problemáticas que subyacen a su gestión, hacia una postura cercana a un posicionamiento crítico y cierto compromiso con la conservación y cuidado de los cabezos.

Se podría afirmar que este progreso influyó, a su vez, en la concepción de ciudadanía del alumnado, avanzando desde una visión social de la misma hacia formas iniciales de ecociudadanía activa, promoviendo acciones colectivas de protección del patrimonio y de sensibilización para el resto de la sociedad, desde la consciencia de la importancia de la participación en pro de la justicia hacia las personas, el patrimonio y la naturaleza. Tal y como se describe en las publicaciones cuarta y sexta del compendio, tras el trabajo en torno a los cabezos, el alumnado pareció asumir un papel de liderazgo en iniciativas comunitarias hipotéticas orientadas a la protección del patrimonio natural, proponiendo, por ejemplo, que los planes urbanísticos que amenazan a los cabezos se desplacen a otras zonas vacías de la ciudad, y creando y colocando cartelería reivindicativa en las vallas aledañas del cabezo de la Joya. Siguiendo a Cambil y Romero (2017), los proyectos investigativos en torno a los elementos patrimoniales conducen a la adquisición de competencias cívicas por parte del alumnado y a un mayor compromiso en la toma de decisiones y en la acción vinculada a la gestión del patrimonio cercano.

La descripción de estos aprendizajes en relación con la ciudadanía, el patrimonio, la geología, la biología, la ecología, la historia y la geografía, entre otros, da respuesta a la sexta y última subpregunta de investigación, al sexto objetivo específico de la tesis doctoral (O.E.6) y a sus tres metas correspondientes (O.E.6.1, O.E.6.2, O.E.6.3). Asimismo, estos resultados ponen de manifiesto las potencialidades del tratamiento educativo de los patrimonios interesados del ámbito local, concretamente de los cabezos de Huelva, para sentar las bases de la formación ecociudadana desde la primera etapa educativa.

5.2. La enseñanza de los patrimonios controversiales en Educación Infantil: estrategias, actividades y recursos clave

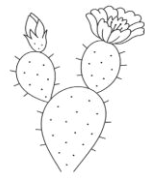
La situación de aprendizaje “Descubriendo los cabezos de Huelva”, diseñada e implementada en el marco de la presente tesis doctoral, permitió al alumnado, a través del método de aprendizaje basado en proyectos, buscar y elaborar información para analizar



una controversia patrimonial compleja, desarrollando, así, las primeras formas de pensamiento crítico y de acción ciudadana. Este tipo de experiencias investigativas en torno al patrimonio promueve, tal y como se describe en el apartado anterior, la sensibilización patrimonial del alumnado, favoreciendo su comprensión, valoración, difusión e implicación en la defensa y salvaguardia de los elementos patrimoniales del contexto próximo (Collao, 2024a, 2024b; Peinado, 2020).

Una característica destacable de dicha situación de aprendizaje es la amplia variedad de tipologías de actividades, estrategias, fuentes, recursos, agrupamientos y contextos, lo cual, sumado al uso del patrimonio local, es beneficioso para evocar emociones, despertar el interés y aumentar la motivación del alumnado (Escribano, 2015), para atender a la diversidad del grupo-clase (Gómez-Hurtado, 2023; Puyuelo et al., 2011) y para enriquecer el bagaje cultural y el desarrollo integral de los niños y las niñas de Educación Infantil (Arias et al., 2016). En esta línea, la organización y método del trabajo por rincones permitió el uso de metodologías dialógicas, cooperativas, de resolución de problemas y de experimentación para el análisis del patrimonio (Fernández-Santín y Feliu, 2020), al tiempo que se daba respuesta a las necesidades y capacidades individuales del alumnado (Fernández-Piatek, 2009).

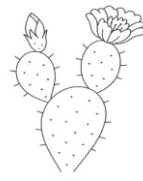
Tal y como se pone de manifiesto en la cuarta publicación del compendio, a lo largo de todo el proyecto se promueve un aprendizaje experiencial y significativo, procurando el papel activo del alumnado en cada dinámica y garantizando el contacto directo con el patrimonio (Cuenca et al., 2011; Jamiludin y Darnawati, 2022). A partir de dos salidas de investigación, diseñadas para la obtención de información sobre los cabezos, el alumnado pudo recoger datos, interpretarlos y aplicarlos en su realidad, contribuyendo, así, a la adquisición de habilidades de exploración e indagación (Escribano y Molina, 2015; Feliu et al., 2015; Skjæveland, 2017) y al desarrollo de su pensamiento crítico (Moromizato-Izu, 2007). En la salida al Parque Moret, como parte del conjunto de cabezos de El Conquero, se pudo extraer información acerca de su relieve y estratigrafía, de su flora y fauna y de algunas funciones que cumplen los cabezos para la ciudadanía onubense. En lo que respecta al Museo de Huelva, objeto específico de estudio en la presente tesis doctoral, la visita permitió obtener datos sobre los vestigios de culturas pasadas halladas en los cabezos, especialmente en el cabezo de La Joya, así como ideas sobre la representación artística del patrimonio natural y cultural.



Sin mediación docente o cultural en la Sala de Exposición Permanente de Arqueología del Museo de Huelva, las actividades posibles a realizar se reducen a la observación de las piezas expuestas y a la lectura de la cartelería descriptiva, lo cual, en el caso del alumnado de Educación Infantil no es viable. Teniendo en cuenta la notable presencia de elementos provenientes de los cabezos de Huelva expuestos en el museo, surge una oportunidad para plantear interrogantes que promuevan la reflexión en torno a las controversias que desde hace décadas subyacen a su administración. Según Santacana y Llonch (2012), los objetos museísticos son, además de piezas clave para el conocer la historia, elementos que permiten comprender el pasado y reflexionar sobre las dinámicas sociales del presente y su repercusión en el futuro desde una perspectiva crítica (Yücesan et al., 2023).

Sin embargo, no parece que la finalidad educativa del Museo de Huelva sea fomentar el pensamiento crítico de quien lo visite. En esta línea, otros estudios sobre museos y sus programas educativos, como los de Aso et al. (2016) y Cuenca et al. (2014), encuentran pocas exposiciones en las que se promueva la reapropiación del patrimonio por parte de la ciudadanía y ninguna propuesta cuyo fin sea la formación ciudadana desde una perspectiva sociocrítica. Tal y como se describe en la segunda publicación del compendio, el objetivo último de dicha sala expositiva parece ser la alfabetización científica del público visitante desde un enfoque academicista, a partir del uso de una terminología técnica y específica, no accesible para todas las personas. Esta estrategia parece insuficiente para que, en sí misma, atraiga al alumnado de Educación Infantil y contribuya a la construcción de su conocimiento y valoración de los cabezos. Para esta etapa, Escribano y Molina (2015) afirman que lo apropiado es que las visitas a museos incluyan actividades de indagación y manipulación de reproducciones de los objetos, así como la formulación de preguntas y reflexiones sobre la conservación y protección del patrimonio.

La salida al museo enmarcada en la situación de aprendizaje “Descubriendo los cabezos de Huelva”, mediada por una empresa de comunicación patrimonial, resultó eficiente para la transmisión de contenidos históricos y patrimoniales. A partir de una exposición inicial por parte de la mediadora y un taller práctico posterior, se pudo acercar al alumnado al conocimiento de hechos y de piezas vinculadas a sociedades pasadas, especialmente en cuanto a los modos de vida de la civilización tartésica, estableciendo comparativas con objetos y actividades de la actualidad y su cotidianeidad, tal y como recomiendan Santisteban et al. (2010). Sin embargo, este diálogo con las piezas expuestas adoleció de la perspectiva crítica necesaria para la interpretación de las controversias patrimoniales

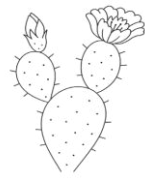


(Estepa y Martín-Cáceres, 2020). En esta línea, el estudio de Cuenca et al. (2017a) expone que las visitas a contextos patrimoniales siguen desarrollándose, de forma general, como una clase magistral en la que el alumnado es un receptor pasivo de la información y en la que el nivel de interacción es escaso.

No obstante, la visita al museo como actividad de exploración en el marco de la situación de aprendizaje permitió introducir al alumnado en los procesos de investigación, conservación y comunicación del patrimonio, así como obtener datos e informaciones que estructurar en forma de aprendizajes y sobre las que reflexionar a lo largo del proyecto. Por ello, el Museo de Huelva, teniendo en cuenta la cantidad y variedad de piezas halladas en los cabezos onubenses que expone, parece tener potencial para ser utilizado como un recurso educativo a través del cual abordar las características, valores, funciones y controversias en torno a los cabezos en la etapa de Educación Infantil, convirtiéndose, de esta manera, en un motor de formación ciudadana y de regulación social (Bennet, 2005). De esta forma, se estaría dando respuesta a la segunda subpregunta de investigación y al segundo objetivo específico de la tesis doctoral (O.E.2) con sus correspondientes metas O.E.2.1, O.E.2.2 y O.E.2.3.

El Museo de Huelva se constituye en esta propuesta como una de las diversas fuentes de obtención de la información, complementando la salida de campo con otras estrategias que permiten acercar al alumnado al conocimiento de cómo es el trabajo de la arqueología y cómo se construye la historia, así como a nociones históricas, culturales y sociales asociadas a los cabezos de Huelva. Este tipo de actividades, avaladas por los trabajos de Arias et al. (2016), Casanova et al. (2018), Escribano (2015) y Miralles y Rivero (2012), contribuyen a la adquisición de las competencias de pensamiento histórico, conceptualizadas por Santisteban et al. (2010), tal y como se describe en la sexta publicación del compendio.

En esta línea, los cuentos son una fuente y un recurso con gran valor para la obtención de información en Educación Infantil, tal y como muestran Cuenca y Pérez-González (2021) en su investigación. En la situación de aprendizaje objeto de estudio de la presente tesis doctoral se trabajó en torno a los cuentos de autoría local *El secreto de los cabezos* y *La Joya, una historia de cuento*, tanto en formato físico como digital, para extraer datos relevantes relacionados con los restos fósiles y arqueológicos hallados en los cabezos. En este sentido, la literatura infantil, además de servir como elemento de motivación para el alumnado de Educación Infantil, facilita la asimilación de contenidos y la interpretación de

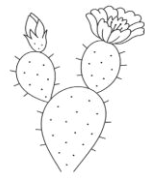


hechos y situaciones (Jiménez y Gordo, 2014; Miralles y Rivero, 2012). El uso didáctico de ambos cuentos, al describir las características y valores de los cabezos desde distintas perspectivas, facilitó la integración de contenidos lingüísticos, históricos, arqueológicos y paleontológicos, entre otros. Además, a partir de las narraciones y las ilustraciones que las acompañan, el alumnado pudo establecer relaciones entre la localización y tamaño de cada cabezo con las funciones que desempeñaban para las diversas civilizaciones, contextualizando, así, los restos arqueológicos y explicando sus usos en relación con los modos de vida de las culturas pasadas.

De igual modo, la recreación del yacimiento arqueológico del cabezo de La Joya permitió, por un lado, que los niños y las niñas conocieran los objetos vinculados a los rituales funerarios de la civilización tartésica, ahondando en sus creencias y tradiciones y progresando en la comprensión de la relación cultura-territorio. Asimismo, esta actividad permitió que el alumnado identificara y comprendiera los procedimientos del método arqueológico y las formas de organizar el espacio en un yacimiento, poniendo en valor la arqueología como forma de construir la historia para entender el presente. En la etapa de Educación Infantil, las simulaciones torno a fuentes arqueológicas fomentan la implicación y participación del alumnado, así como el desarrollo de habilidades de observación, descripción, reflexión, formulación de preguntas y explicación e interpretación histórica (Cooper, 2002; Mendioroz y Erce, 2020; Miralles y Rivero, 2012).

Siguiendo con procesos propios de la modelización, el estudio de los restos fósiles y los materiales sedimentarios de los cabezos se llevó a cabo a través de la elaboración de una maqueta del cabezo del Conquero. En dicha maqueta, confeccionada de forma colaborativa, debían integrarse las características de la composición geomorfológica de los cabezos e incluir recreaciones de fósiles hallados en ellos, así como su vegetación característica. De esta forma, mediante técnicas plásticas, se pudieron consolidar los contenidos relacionados con la estratigrafía de los cabezos y con cómo el paso del agua por sus estratos condujo a la construcción del acueducto romano subterráneo; contenidos abordados previamente a través de experimentos con materiales similares a los de los cabezos.

La creación de maquetas de contextos patrimoniales facilita, en este sentido, la interdisciplinariedad, pues, a partir de ellas se pueden desarrollar habilidades de razonamiento espacial y geométrico, propio de las matemáticas (Clements y Sarama, 2011), al tiempo que se aplican contenidos de historia, geografía, geología o biología, entre



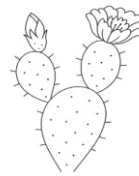
otros. Asimismo, estos modelos de elementos patrimoniales, al converger en ellos nociones territoriales y culturales (Cohen, 2009), promueven en el alumnado una visión más holística del patrimonio y una comprensión crítica de la interrelación entre las personas y su medio desde una perspectiva responsable, sostenible y ecológica (Duhn, 2012; Jobb, 2019), tal y como se muestra en las publicaciones 4 y 6 del compendio.

Esta perspectiva ecosocial, que subyace a toda la situación de aprendizaje y que tiene como fin la formación ecociudadana, se vincula directamente con el producto final de la propuesta. Los resultados de aprendizaje del alumnado se materializaron en la escritura de textos periodísticos y la creación y colocación de cartelería reivindicativa en defensa de los cabezos. Estas acciones cívicas de difusión del conocimiento y de sensibilización de la ciudadanía surgieron de forma espontánea por parte del alumnado, posteriormente estructuradas por las maestras en forma de actividad educativa, y se constituyen como las primeras formas de activismo por parte del alumnado de Educación Infantil participante en la investigación.

Esta autonomía e implicación por parte de los y las escolares en la propuesta de soluciones a la controversia asociada a los cabezos es resultado de la combinación de actividades, descritas a lo largo de este apartado, en las que el alumnado tiene un rol activo y participativo, dando respuesta, de esta forma, a la cuarta subpregunta de la investigación, al cuarto objetivo específico de la tesis (O.E.4) y a las metas O.E.4.1, O.E.4.2. y O.E.4.3. Tal y como sostienen García-Luque y De la Cruz (2018), es clave que las dinámicas de aula en Educación Infantil conecten con las experiencias y con los intereses del alumnado al tiempo que se plantean retos que supongan un conflicto cognitivo. Así, cada actividad diseñada e implementada en el contexto de la situación de aprendizaje “Descubriendo los cabezos de Huelva” plantea un problema que, al situarse entre un desafío y las habilidades de los niños y las niñas, fomenta el desarrollo de su pensamiento reflexivo y crítico (Moromizato Izu, 2007) y la acción en su entorno cercano.

5.3. Conocimiento y papel docente en Educación Infantil

El diseño de la situación de aprendizaje “Descubriendo los cabezos de Huelva”, las finalidades que se proponen y las particularidades de su implementación ponen de manifiesto el conocimiento y posicionamiento de las maestras participantes. Así, con la finalidad de comprender con mayor profundidad el caso estudiado, y entendiendo el papel del profesorado como un elemento clave en la experiencia educativa, se analiza el

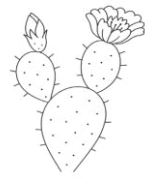


conocimiento docente que se movilizó en el trascurso de la misma, tomando como referencia el bloque de actividades en torno al cabezo de La Joya.

Tal y como se expone en el marco teórico de la presente tesis doctoral, con base en los trabajos de Shulman (1986, 1987), Carrillo et al. (2014, 2018) y García-Viso et al. (2023, 2024), entre otros, en un primer acercamiento a un modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales (SSTSK) (Fraga-Hernández, 2024), se parte de la categorización de dos tipos de conocimiento docente: el conocimiento del contenido de Ciencias Sociales y el conocimiento didáctico del contenido de Ciencias Sociales. Asimismo, estos modelos de conocimiento especializado incluyen las orientaciones o las creencias que el profesorado tiene acerca de la disciplina y de su enseñanza y aprendizaje, pues estas influyen en gran medida en los saberes docentes y en las prácticas de aula.

En este análisis, aunque no se aluda a todos los subdominios ni a cada categoría dentro del modelo, tal y como se describe en la quinta publicación del compendio y se infiere de la cuarta, se destacan algunos de los elementos de conocimiento especializado docente que permitieron el desarrollo de las actividades propuestas, poniendo el foco en una de las dos maestras participantes que actúa como ejemplo.

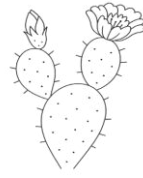
Así, en el marco del conocimiento del contenido de Ciencias Sociales de la maestra observada, y comenzando por el conocimiento de los temas –en inglés, *Knowledge of Topics* (KoT)–, que se pusieron en juego en las asambleas que giraban en torno al bloque temático del cabezo de La Joya, se destacan las evidencias de su comprensión del concepto de patrimonio. De esta forma, en la categoría *Conceptos, teorías, definiciones y fundamentos*, se aprecia que la docente identifica los cabezos como un elemento patrimonial representativo de la ciudad de Huelva, reconociendo su relevancia más allá del valor económico de los restos arqueológicos hallados en sus yacimientos. Concebir el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria y aplicar dicha conceptualización al contexto próximo permite, en el caso de la experiencia educativa descrita, abordar en el aula elementos patrimoniales cercanos para el alumnado, aportando significatividad a los aprendizajes escolares. Sin embargo, Morón et al. (2023) ponen de manifiesto en su trabajo el desconocimiento de los cabezos y las problemáticas vinculadas a su gestión por parte de una gran mayoría del futuro profesorado de Huelva y de la ciudadanía onubense en general.



Asimismo, en el discurso de la maestra se aprecia su dominio de los conceptos de conservación y restauración del patrimonio, exponiendo a su alumnado la importancia de evitar las modificaciones en los restos patrimoniales con el fin de preservarlos de la forma más cercana a su conformación original. Las explicaciones en las que se pone de manifiesto este conocimiento permiten que el alumnado de Educación Infantil, aún con una capacidad de abstracción limitada, sea capaz de visualizar e imaginar los contextos y restos patrimoniales a estudiar aun estando incompletos. A pesar de ello, según Molina-Torres y Ortiz-Urbano (2021), la conservación del patrimonio no es un contenido que forme parte en los planes de estudios en la formación del profesorado.

Por otro lado, dentro de la misma categoría, *Conceptos, teorías, definiciones y fundamentos*, se encuentran evidencias de que la maestra distingue entre el patrimonio natural y cultural, estableciendo conexiones entre ambas tipologías patrimoniales y describiendo los cabezos desde un enfoque sistémico (Cuenca, 2014). En su explicación argumenta que, aunque los cabezos son elementos naturales del paisaje urbano onubense, al encerrar vestigios de culturas pasadas, se conforman como fuentes de conocimiento histórico y social y, por tanto, son elementos del patrimonio cultural. Esta concepción del patrimonio como un mismo hecho sociocultural (Cuenca et al., 2011) permite, además, su utilización como un recurso para una enseñanza interdisciplinar. Sin embargo, esta visión holística del patrimonio que se evidencia en el discurso de la maestra participante no parece estar generalizada entre el profesorado de las primeras etapas educativas, tanto en formación inicial como en ejercicio, según los estudios de Castro-Fernández et al. (2020), Gillate et al. (2021) y Suárez-Álvarez y Otero-Varela (2025), en los que se advierte un conocimiento parcial del patrimonio y de las tipologías y elementos patrimoniales menos conocidos.

Por otro lado, en lo que respecta al segundo subdominio del modelo, el conocimiento de la estructura de la materia –en inglés, *Knowledge of the Structure of Social Sciences (KSSS)*–, concretamente en la categoría *Estructura de las temáticas y disciplinas del área y relaciones entre ellas*, se constata que la maestra es capaz de establecer relaciones entre las distintas disciplinas vinculadas a las Ciencias Sociales. Tal y como se expone en la quinta publicación del compendio, la maestra muestra conocimiento sobre la relación existente entre el descubrimiento y la creación de determinados pigmentos y la coloración de objetos en distintos momentos históricos, lo que evidencia su comprensión de las



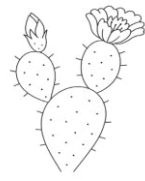
Elisa Arroyo Mora

conexiones que se dan entre diferentes temas y disciplinas propias de las Ciencias Sociales –en este caso concreto, entre la historia y la historia del arte–.

El conocimiento que la maestra posee del concepto de patrimonio, así como de las relaciones que se establecen entre las distintas disciplinas y temáticas de las Ciencias Sociales, se vincula directamente con su conocimiento de la enseñanza y aprendizaje de la materia. De esta forma, en relación con la categoría *Representaciones y recursos para la enseñanza*, dentro del subdominio del conocimiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales –*Knowledge of Social Sciences Teaching (KSST)*–, se puede afirmar que la maestra reconoce la potencialidad de los cabezos onubenses como un centro de interés para integrar saberes históricos, geográficos, medioambientales y cívicos, entre otros. Según Pagès (2011), estos contenidos son fundamentales en una enseñanza de las Ciencias Sociales que busque la formación ciudadana.

En esta línea, con respecto a las *Estrategias y actividades de la disciplina*, se infiere conocimiento docente sobre la modelización o la construcción de maquetas de contextos patrimoniales como una práctica que permite un acercamiento interdisciplinar al patrimonio (Cuenca et al., 2011; Mendioroz y Erce, 2020; Trabajo y López-Cruz, 2019). A través de la recreación del cabezo de la Joya, el alumnado pudo visualizar a una escala manejable, además de las características del relieve de los cabezos, cómo es la organización del espacio en los yacimientos arqueológicos.

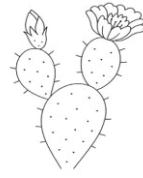
De esta actividad se infiere, además, conocimiento de la maestra sobre el cuadro de doble entrada o cuadrícula como un recurso con potencial para el abordaje interdisciplinar de las nociones temporales y espaciales, fundamentales en la etapa de Educación Infantil (Feliu et al., 2015). Este recurso, como sistema informal de coordenadas, es utilizado en este contexto para explicitar las convergencias entre procedimientos matemáticos y contenidos geográficos e históricos asociados a la distribución espacial de un yacimiento arqueológico y a la localización de los restos allí encontrados. Este conocimiento integrado del concepto de espacio contrasta con lo expuesto por Arias y Egea (2022), quienes afirman que el profesorado de las etapas iniciales en formación entiende, por lo general, el espacio como un contenido geográfico vinculado exclusivamente a elementos conceptuales propios de una enseñanza tradicional basada en la memorización; sin reparar en que la interacción del ser humano con el medio requiere, en primer lugar, una comprensión profunda de las nociones espaciales.



Del mismo modo, de la forma en la que la maestra estructura esta actividad se puede inferir su conocimiento sobre las características del aprendizaje de las Ciencias Sociales – *Knowledge of Features of Learning Social Sciences (KFLSS)*–, concretamente sus *Teorías del aprendizaje* sobre el desarrollo de las nociones espaciales. La secuencia comienza con la construcción de la maqueta y la justificación de la necesidad de parcelar el terreno en un yacimiento arqueológico. De forma posterior, se localizaron los restos propios de la civilización tartésica hallados en el cabezo de La Joya en una cuadrícula dibujada en el suelo para que el alumnado pudiera recorrer el espacio y acceder a las coordenadas utilizando su propio cuerpo. Tras esto, los niños y las niñas procedieron a simular una excavación en la maqueta del cabezo y a registrar sus hallazgos en su cuaderno de campo, finalizando la actividad con una ficha en la que se debían localizar objetos de los rituales funerarios tartésicos en la cuadrícula según unas coordenadas dadas. Del orden de los procesos seguidos en esta secuencia didáctica se infiere conocimiento docente sobre los diferentes estadios por los que pasa el alumnado en su concepción del espacio, conceptualizados por Hannoun (1977) como espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido. Este conocimiento permite, según Arias y Egea (2022), y tal y como se muestra en el desarrollo de la situación de aprendizaje, la selección de recursos que permitan que el alumnado construya una imagen real tanto de lo cercano como de lo lejano y de distintas escalas espaciales.

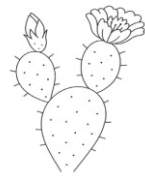
En el discurso docente durante el desarrollo de la actividad se identificaron, asimismo, evidencias de conocimiento de la práctica de las Ciencias Sociales –*Knowledge of Practices in Social Sciences (KPSS)*– o *Conocimiento sintáctico*, vinculado a cómo se construye la disciplina. En las explicaciones, la maestra pone en juego su conocimiento sobre la organización del plano de cotas de excavación en los yacimientos arqueológicos, el proceso de catalogación de los hallazgos y las herramientas arqueológicas y su uso. Este conocimiento sobre las prácticas propias de la arqueología como forma de generar el conocimiento histórico conduce, de igual modo, a utilizar la simulación del método arqueológico como una estrategia que permite que se construyan aprendizajes históricos y patrimoniales en Educación Infantil y a reforzar el vínculo de los niños y las niñas con su pasado y con su patrimonio (Arias et al., 2016; Casanova et al., 2018; Cooper, 2002; Mendioroz y Erce, 2020).

Para la realización de esta actividad se precisaba, además, conocimiento sobre los objetos tartésicos encontrados en el cabezo de La Joya, así como sus usos. Así, en lo que respecta



a la categoría *Hechos y fenómenos*, volviendo al subdominio de conocimiento de los temas de Ciencias Sociales (KoT), en el discurso de la maestra se encontraron evidencias de conocimiento sobre las costumbres y tradiciones de la civilización tartésica, concretamente sobre los rituales funerarios y las características de los enterramientos en la Necrópolis de La Joya. Es poco habitual encontrar en Educación Infantil propuestas en las que se estudian los modos de vida de culturas protohistóricas o la historia en el contexto local, pues el currículo para esta etapa no incorpora contenidos históricos de forma explícita. Además, el futuro profesorado de las primeras etapas educativas, tal y como se pone de manifiesto en el estudio de Egea y Arias (2018), contempla la historia como la suma de un número mínimo de episodios históricos, especialmente aquellos que marcan el cambio de etapa, sin que tenga cabida la reflexión y la interpretación histórica. Por su parte, en el trabajo de Rivero y Pelegrín (2019) se expone que las y los docentes de Educación Infantil en formación inicial conocen con mayor profundidad y priorizan el trabajo en torno a la vida cotidiana en la Prehistoria –especialmente en el Paleolítico–, sobre el Antiguo Egipto en lo que respecta a la Antigüedad, en torno a castillos y fortalezas en la Edad Media y en relación con la llegada a América de Cristóbal Colón en lo que respecta a la Edad Moderna.

En la situación de aprendizaje “Descubriendo los cabezos de Huelva”, el conocimiento de hechos históricos, de civilizaciones pobladoras de la ciudad en distintos momentos de la historia y de los vestigios de sus culturas hallados en la actualidad facilitó a la maestra participante la selección de actividades y recursos para acercar los contenidos históricos al alumnado de Educación Infantil. En este sentido, la propuesta incluyó estrategias propias de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como la visita al Museo de Huelva, la narración de *La Joya, una historia de cuento* y la utilización de imágenes reales de archivo e ilustraciones de los ajueres funerarios hallados en el cabezo de La Joya. Los resultados de la presente investigación en lo que respecta al conocimiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales de la maestra participante contrastan con los obtenidos por Castro-Fernández et al. (2020), quienes exponen que el profesorado de las etapas educativas iniciales denuncia la falta de recursos y actividades para el tratamiento escolar del patrimonio, así como carencias formativas en educación patrimonial. En lo que respecta al museo como recurso educativo, a diferencia de la experiencia objeto de estudio de la presente tesis doctoral, las investigaciones de Castro-Fernández et al. (2020) y Cuenca y Estepa (2007) ponen de manifiesto que, aunque el profesorado considera las salidas a



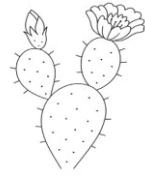
espacios museísticos de interés, las contemplan como actividades extracurriculares ajenas a proyectos colaborativos escuela-museo.

Por último, del diseño e implementación de la situación de aprendizaje se pueden extraer, además, indicios de las creencias u orientaciones de la maestra participante con respecto a las Ciencias Sociales y su enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la predisposición a abordar en el aula de Educación Infantil controversias asociadas a la gestión de los cabezos de Huelva refleja la consideración docente de la educación patrimonial desde una finalidad sociocrítica (Cuenca et al., 2011, 2020). El posicionamiento docente e ideológico de la maestra contrasta con la investigación de Ferreras et al. (2020), cuyo profesorado participante parece entender el patrimonio desde una perspectiva academicista, lejos de la formación ciudadana. Este enfoque acrítico en la educación patrimonial puede ser consecuencia, tal y como muestran los resultados del trabajo de Sampedro-Martín et al. (2025), de una escasa reflexión y de la falta de mirada crítica ante el patrimonio.

Asimismo, de las actividades propuestas que conducen a la participación del alumnado en su entorno próximo, especialmente la que invitaba a la creación y colocación de cartelería reivindicativa en las vallas aledañas del cabezo de La Joya, se puede inferir el posicionamiento crítico de la maestra participante ante la controversia patrimonial. En esta actividad, además de conocimiento docente en la categoría de *Estrategias y actividades*, dentro del subdominio de conocimiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales (KSST), se vislumbra compromiso con la protección de los cabezos y con la educación ciudadana por parte de la maestra. Así, dando respuesta a la quinta subpregunta de la investigación, al quinto objetivo específico de la tesis doctoral (O.E.5) y a las metas O.E.5.1, O.E.5.2 y O.E.5.3, se comprueba que, de acuerdo con el estudio de Callarisa et al. (2021), una educación patrimonial que conduzca a la formación de una ciudadanía democrática requiere, además de conocimiento de los contenidos y de su enseñanza y aprendizaje, un perfil docente crítico, innovador y comprometido con su patrimonio y con la memoria de su comunidad (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017).

5.6. Reflexiones finales

La investigación enmarcada en la presente tesis doctoral, por el número de participantes y los métodos, técnicas e instrumentos de corte cualitativo que utiliza, no pretende establecer una generalidad ni extrapolar los hallazgos a toda la población infantil ni a todos los contextos socioeducativos. No obstante, los resultados obtenidos a través del análisis

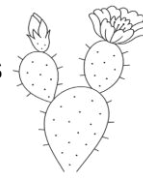


de los distintos focos del estudio de caso han permitido dar respuesta a las preguntas de investigación, así como a los objetivos y metas que se plantearon de forma inicial. Además, en base a dichos resultados se pueden extraer una serie de conclusiones, presentadas a continuación, tanto a nivel metodológico como conceptual.

A nivel metodológico, se aportan, principalmente, tres conclusiones. En primer lugar, para entender un fenómeno complejo y poco abordado en la investigación educativa, como es el tratamiento de los patrimonios controversiales en Educación Infantil, es preciso poner atención a todos los agentes implicados. En este sentido, el estudio de caso multifocal, junto con la modalidad de tesis por compendio, se configura como un método apropiado que permite atender a las particularidades de cada foco a través de pequeñas investigaciones que, aun teniendo sentido y coherencia en sí mismas, ofrecen resultados parciales en el marco de la investigación completa. En la presente tesis doctoral, analizar las ideas previas del alumnado, el diseño didáctico y su implementación, los resultados de aprendizaje tras la experiencia educativa y el conocimiento docente movilizado en su desarrollo, junto con la potencialidad del Museo de Huelva como recurso educativo y la literatura científica, ha contribuido a obtener una imagen amplia, global y completa del caso estudiado. El método escogido y su implementación a través de diversas técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información se han conformado, de esta manera, como una forma de proceder que permite extraer resultados significativos en una investigación cualitativa de educación patrimonial en la etapa de Educación Infantil.

Por otra parte, aunque existen numerosos estudios que abordan las concepciones de docentes en ejercicio y en formación inicial sobre el patrimonio y la educación patrimonial desde diferentes perspectivas y enfoques, son escasos los trabajos que conceptualizan y categorizan el conocimiento del contenido de Ciencias Sociales y de su enseñanza y aprendizaje, e inexistentes en el caso de la etapa de Educación Infantil. Los resultados de la presente tesis doctoral se constituyen, de esta manera, como un primer acercamiento teórico, metodológico y empírico a un modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales (SSTSK). El aporte principal de la investigación en este sentido es la definición inicial de categorías de análisis de esta versión del modelo, desarrollado en su totalidad en el Anexo VII.

Asimismo, en el desarrollo de la presente tesis doctoral, al contar con escasos referentes en la etapa estudiada, se han diseñado y validado instrumentos específicos para la

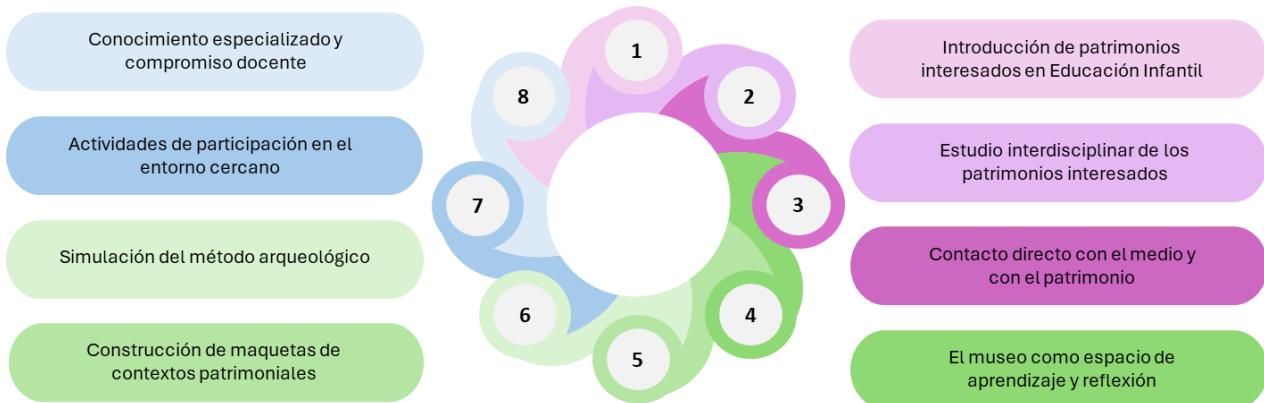


recogida de información en torno a los cabezos onubenses, destacando aquellos planteados para la exploración de las ideas previas y finales del alumnado de Educación Infantil. La entrevista grupal semiestructurada en forma de asamblea, el dibujo pautado en torno a elementos patrimoniales de Huelva y el dibujo libre sobre los cabezos se han constituido como herramientas que han permitido averiguar el nivel conceptual del alumnado de 5 y 6 años en torno al patrimonio y valorar los aprendizajes construidos a lo largo de la situación de aprendizaje, alcanzando, así, los objetivos propuestos para la tesis doctoral. Se podría concluir, desde esta perspectiva, la capacidad de los instrumentos implementados para obtener información de las concepciones de niños y niñas sobre el patrimonio, pudiendo ser adaptados para su utilización en investigaciones en otros contextos.

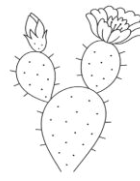
A nivel conceptual o de contenido, por su parte, los resultados de la tesis doctoral han evidenciado que es posible y, de hecho, beneficioso abordar controversias patrimoniales del contexto próximo en la etapa de Educación Infantil. Con la presente investigación se ha constatado que la situación de aprendizaje “Descubriendo los cabezos de Huelva”, aplicada en un contexto concreto y con las características específicas de su diseño e implementación, podría considerarse una estrategia didáctica eficaz para el desarrollo de competencias históricas, cívicas, críticas y reflexivas de alumnado, favoreciendo un mayor grado de implicación comunitaria y las primeras formas de ciudadanía activa y participativa desde la etapa de Educación Infantil. De esta forma, se ha podido confirmar el efecto positivo del tratamiento educativo de los valores, funciones y controversias asociadas a los cabezos de Huelva en la primera etapa educativa, contribuyendo a cimentar los pilares de una ciudadanía democrática y participativa.

Figura 19.

8 elementos clave en la situación de aprendizaje “Descubriendo los cabezos de Huelva”.

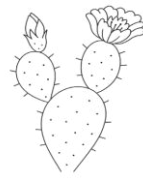


Fuente: elaboración propia.

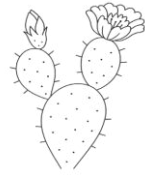


Así, a través de las investigaciones parciales que conforman el estudio de caso, se pueden extraer 8 elementos clave que han parecido ser beneficiosos en el marco de la situación de aprendizaje desarrollada (Figura 19), dando respuesta, de esta manera, a la pregunta general de la investigación y al objetivo general de la tesis doctoral:

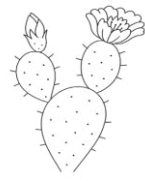
1. Introducción de las controversias asociadas a los patrimonios interesados en Educación Infantil, adaptándolas a la edad del alumnado. A través de presente tesis doctoral se ha podido justificar la relevancia de abordar los conflictos de intereses que subyacen a la gestión de los elementos patrimoniales del contexto próximo. El estudio de los valores y funciones de los cabezos de Huelva y de la problemática que genera su administración tuvo un impacto positivo en la capacidad de razonar, reflexionar y de proponer iniciativas cívicas por parte del alumnado de la primera etapa educativa en relación con su patrimonio, con su comunidad y con la mejora del entorno, advirtiendo las primeras formas de ecociudadanía en los niños y las niñas.
2. Estudio de las características y problemáticas de los patrimonios interesados desde una perspectiva integrada. El desarrollo y los resultados de la situación de aprendizaje han constatado los beneficios de introducir saberes y procesos históricos, patrimoniales, sociales, geológicos, biológicos, ambientales, matemáticos, lingüísticos, literarios y artísticos en el trabajo en torno a los cabezos de Huelva. Esto demuestra, por un lado, la idoneidad de abordar contenidos fundamentados, complejos y abstractos en Educación Infantil, adaptándolos al lenguaje y nivel del alumnado. Por otro lado, el acercamiento interdisciplinar a los patrimonios interesados, sus valores ambientales, culturales, ecológicos y sociales, contribuyó a una consideración más holística y sistémica del patrimonio y a la consciencia de la interrelación de las acciones humanas y el medio natural por parte del alumnado.
3. Contacto directo con el medio y con el patrimonio. En el desarrollo de la situación de aprendizaje, las salidas a contextos patrimoniales adquieren un papel relevante por dos motivos, principalmente. Por un lado, los elementos patrimoniales utilizados como centro de interés de la experiencia educativa se convierten en fuentes primarias de obtención de información a estructurar en las posteriores sesiones de aula. Durante la experiencia educativa, el alumnado asumió un papel protagónico en la investigación y la responsabilidad de adoptar un rol activo



- durante las salidas de campo para poder elaborar activamente una respuesta a la problemática planteada. Por otra parte, las visitas a los elementos patrimoniales estudiados permitieron al alumnado vivenciar los contenidos escolares y aplicar los aprendizajes construidos a lo largo del proyecto educativo. En este sentido, la salida al Parque Moret y la colocación de cartelería reivindicativa en defensa de los cabezos fueron experiencias que se han podido integrar en las biografías y recuerdos del alumnado, dotando de una mayor significatividad a los aprendizajes.
4. El museo como espacio de aprendizaje y reflexión. El Museo de Huelva, tal y como se deduce de su análisis y de su inclusión en la situación de aprendizaje como recurso educativo, se configura como un espacio con gran potencial para promover aprendizajes en relación con los cabezos onubenses, así como para plantear preguntas y controversias en torno a ellos. Con una estrecha relación con los puntos anteriores, a través del museo se pudo introducir al alumnado en la investigación histórica y en los procedimientos de conservación y comunicación del patrimonio, al tiempo que se abordaban contenidos históricos, sociales, culturales y geográficos vinculados a los cabezos. Incluir la visita al Museo de Huelva en la experiencia educativa, como actividad coordinada con la institución museística y con la empresa de gestión cultural encargada de la mediación patrimonial, contribuyó a alcanzar los objetivos didácticos propuestos y al desarrollo de las primeras formas de pensamiento histórico y crítico del alumnado.
 5. Construcción de maquetas de contextos patrimoniales. La modelización de elementos patrimoniales de grandes dimensiones, como los cabezos de Huelva, facilitaron la visualización por parte del alumnado de Educación Infantil, así como la estructuración y aplicación de los contenidos en escalas manejables. En esta línea, el alumnado pudo interiorizar, gracias a la construcción de la maqueta del cabezo del Conquero, nociones geológicas complejas, como la estratigrafía de los cabezos, distinguiendo los materiales sedimentarios de cada nivel, que se habían trabajado previamente en actividades de búsqueda de información y de experimentación. Del mismo modo, la maqueta del cabezo de La Joya permitió la visualización y comprensión por parte del alumnado de la forma de organización espacial en los yacimientos arqueológicos de forma previa al trabajo con la cuadrícula o cuadro de doble entrada. La construcción de modelos físicos, tal y como se ha puesto de manifiesto en la descripción de la situación de aprendizaje,



- resultó, además, una estrategia valiosa para la integración de contenidos y procesos de diferentes disciplinas y desde distintos enfoques.
6. Simulación del método arqueológico: organización y procedimientos en torno a recreaciones de fuentes primarias. Partiendo de la maqueta del cabezo de La Joya, la simulación de una excavación arqueológica y de los procesos de extracción, limpieza, análisis, datación y descripción de los restos hallados contribuyó, al igual que el contacto directo con las piezas expuestas en el Museo de Huelva, al desarrollo del pensamiento histórico del alumnado. Con el estudio e interpretación de cada pieza, el alumnado debía imaginar sus usos, tratar de reconstruir y explicar los modos de vida de civilizaciones pasadas y establecer comparativas entre el pasado y el presente. De esta forma, los niños y las niñas, además de reconocer y comprender hechos y fenómenos asociados a civilizaciones pasadas y a su relación con los cabezos de Huelva, pudieron reconocer el trabajo arqueológico y valorar los procedimientos asociados a la generación del conocimiento histórico.
 7. Actividades para participar en el entorno: las primeras formas de activismo por parte del alumnado de Educación Infantil. La creación de textos periodísticos para difundir entre la comunidad educativa los resultados de la situación de aprendizaje y para reivindicar la protección de los cabezos de Huelva se constituye como una actividad que permite concienciar al alumnado de Educación Infantil sobre la importancia de transferir el conocimiento histórico y patrimonial a la ciudadanía. Del mismo modo, la elaboración y colocación de carteles para promover el cuidado y salvaguardia de los cabezos podría constituirse como una forma inicial de activismo por parte del alumnado de Educación Infantil. En ambas actividades, además, al incluir la información y colaboración de las familias, la contribución de la experiencia educativa superó los límites escolares, pues aportó nuevas perspectivas y formas de participación ciudadana al entorno familiar y social de los niños y las niñas participantes en la experiencia.
 8. Conocimiento especializado de Ciencias Sociales y compromiso docente. El diseño y la implementación de la situación de aprendizaje “Descubriendo los cabezos de Huelva” fue resultado, en gran medida, del conocimiento y posicionamiento de las maestras participantes. El amplio, rico y complejo concepto de patrimonio de la maestra observada y su conocimiento de la historia local y de los restos de las civilizaciones pasadas que poblaron Huelva permitió escoger las estrategias, actividades y recursos apropiados para el tratamiento de



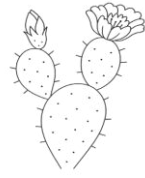
los patrimonios interesados. Este conocimiento permite, tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo de la tesis doctoral, superar la transmisión acrítica de los contenidos patrimoniales e históricos e incorporar las controversias asociadas al patrimonio. Asimismo, el desarrollo de prácticas de educación patrimonial que tengan como fin promover la reflexión y la acción crítica en el entorno por parte del alumnado de Educación Infantil precisa, además de conocimiento, un perfil docente crítico, innovador y comprometido con la educación ciudadana.

Considerando los resultados de la tesis doctoral y su impacto a nivel conceptual y metodológico, y teniendo en cuenta la escasez de investigaciones de esta índole en la etapa de Educación Infantil, se concluye con la necesidad de que se generalicen e institucionalicen tanto experiencias educativas como estudios sistemáticos en torno al patrimonio y las problemáticas socioambientales que subyacen a su gestión y administración desde la primera etapa educativa. Es, desde este enfoque, positivo que se generen redes de colaboración entre docentes en activo y los equipos de investigación universitarios, mediante procesos horizontales que favorezcan el trabajo conjunto orientado a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio en la etapa de Educación Infantil. De esta manera, se estaría promoviendo que este tipo de trabajos se difundan entre la comunidad científica y educativa y contribuyendo, como consecuencia, a la transformación ecosocial de las comunidades.

En última instancia, es preciso mencionar, a modo de reflexión personal, el papel transformativo de la tesis doctoral, especialmente para la doctoranda. En las diferentes publicaciones del compendio se puede apreciar la evolución en los planos conceptual, metodológico y de escritura, en un intento de ir solventando las limitaciones y carencias como investigadora novel y tratando de mejorar con cada estudio parcial, con el fin de sentar las bases de una carrera académica que da comienzo con la finalización de la presente investigación. Durante el desarrollo de la tesis doctoral, se han ido construyendo numerosos aprendizajes teóricos, metodológicos, éticos y de valores asociados a la docencia y a la investigación que se materializan, en parte, en el presente informe.

5.4. Limitaciones del estudio y obstáculos

Con el fin de reforzar la objetividad de la investigación y partiendo del compromiso de que la presente tesis doctoral sea clara y realista, tanto en los resultados obtenidos como en el proceso metodológico seguido, es preciso mencionar y describir los obstáculos y



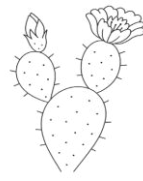
limitaciones que se han ido sucediendo y que se han debido atender en el transcurso de este estudio.

Uno de los principales retos del planteamiento de las bases teóricas y metodológicas de la presente tesis doctoral ha sido la escasez de referentes en la literatura científica sobre la educación patrimonial en la etapa de Educación Infantil, especialmente en lo relativo al tratamiento de las controversias patrimoniales y al enfoque ecosocial de la educación. Si bien esta carencia supuso una dificultad inicial, podría considerarse también como una oportunidad para abrir camino en un ámbito poco trabajado, obligando a fundamentar el diseño didáctico e investigador desde áreas de conocimiento y perspectivas diversas y a buscar convergencias entre temáticas y disciplinas.

Otro de los obstáculos se relacionó con la selección del grupo participante, pues, a pesar de haberse enviado el cuestionario inicial a todos los centros educativos públicos y concertados de Huelva capital, solo cuatro respondieron de manera afirmativa, lo cual redujo las posibilidades de elección y condicionó, en parte, la conformación de participantes. No obstante, los grupos seleccionados finalmente, incluyendo sus maestras-tutoras, se ajustaban a la perfección a las necesidades y particularidades de la investigación y su experiencia previa con el tratamiento del patrimonio onubense proporcionaba las condiciones óptimas para la introducción de los cabezos y las controversias asociadas a su gestión.

Por otro lado, la temporalización inicialmente programada para la tesis doctoral tuvo que modificarse, en primer lugar, por las dificultades derivadas del contexto pandémico, cuya consecuencia fue la imposibilidad de acceder a un centro educativo hasta el curso escolar 2022/2023. A su vez, los prolongados tiempos de revisión y respuesta por parte de las revistas científicas a las que se enviaron los estudios parciales que conforman la tesis doctoral aumentaron la incertidumbre y provocaron la redistribución de las fases de investigación. Asimismo, la obtención del contrato de formación predoctoral, si bien no se puede considerar un obstáculo sino, más bien, una oportunidad y una situación privilegiada para mejorar el diseño metodológico y profundizar en el análisis de los resultados, incidió también en la planificación temporal del trabajo y en el plazo de finalización de la tesis doctoral.

Desde el punto de vista metodológico, la utilización de la observación participante como técnica de investigación y la implicación y vinculación directa de la doctoranda con el

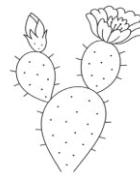


Elisa Arroyo Mora

alumnado y con las maestras-tutoras ha requerido una continua reflexión sobre los límites de la rigurosidad y de la imparcialidad de la tesis doctoral. No obstante, para garantizar el distanciamiento sobre los resultados obtenidos en la investigación y sobre el proceso, así como su validez, tal y como se expone en el capítulo introductorio de la tesis doctoral, se optó por la aplicación de diversos instrumentos de recogida y de análisis de la información que permitieran triangular los datos y aportar una visión más rica y fiable de los procesos implicados en el caso estudiado.

En esta línea, el diseño y validación de los instrumentos de recogida de información sobre las ideas del alumnado de Educación Infantil supuso un desafío significativo, teniendo en cuenta la limitada capacidad comunicativa del alumnado de entre 5 y 6 años y la escasez de referentes en la investigación en educación patrimonial para esta etapa. Este hecho exigió un enfoque metodológico especialmente sensible y creativo que permitiera captar las concepciones, experiencias y aprendizajes de los niños y las niñas sin distorsionar sus expresiones ni asumir respuestas que no ofrecieran directamente. Aun así, es necesario reconocer que la utilización de un mayor número de instrumentos de recogida de información habría aportado, probablemente, información valiosa y significativa para comprender mejor el fenómeno estudiado.

Por último, cabe señalar que las características propias de la investigación presentada y de la modalidad de tesis doctoral por compendio de publicaciones, así como las particularidades del caso estudiado, plantearon numerosas y continuas posibilidades de aumentar y expandir los focos de estudio y, por ende, el proceso investigador. Las propias inquietudes e inseguridades de la investigadora y las dudas en torno a la integración de cada vez más dimensiones y estudios complementarios a la investigación supusieron un reto constante en cuanto a la delimitación, control y finalización de la tesis doctoral. Si bien esta tendencia no tiene por qué ser negativa en una carrera académica e investigadora, en el marco de la presente tesis doctoral, cuya entrega debía producirse en un momento determinado por las características del contrato predoctoral vinculado, exigió tomar decisiones complejas respecto a qué incluir, cómo abordarlo y qué excluir de la investigación y del informe final. No obstante, todo aquello a lo que no se ha podido atender en el trascurso de la tesis doctoral puede abrirse como una nueva línea de investigación o como estudios independientes pero interrelacionados en el periodo de formación posdoctoral.



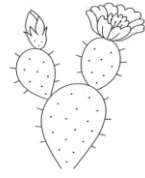
5.5. Líneas futuras de acción e investigación

Finalizar la tesis doctoral implica abrir nuevas posibilidades e interrogantes en el ámbito de la educación patrimonial en la etapa de Educación Infantil, tanto a nivel escolar como en la formación inicial docente. Por ello, el comienzo de la etapa posdoctoral se plantea con la finalidad de atender de forma paralela a cuatro vías estrechamente relacionadas entre sí.

En primer lugar, se pretende que los resultados y conclusiones de la investigación enmarcada en la presente tesis doctoral actúen como un ejemplo de buena práctica y como un proyecto educativo a analizar con fines formativos en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Huelva. Los hallazgos más relevantes de cada foco analizado en el estudio de caso pueden servir como punto de partida en el diseño de tareas formativas que doten de herramientas al futuro cuerpo docente de Educación Infantil para el tratamiento interdisciplinar de los patrimonios controversiales. De esta forma, en colaboración con investigadores e investigadoras de las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales, de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de Didáctica de la Matemática, miembros del Proyecto I+D+i “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de Matemáticas, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales (MTSK-STSK-SSTSK)”, se planificarán, implementarán y analizarán propuestas integradas para la formación inicial docente.

Por otro lado, con el fin de reforzar el vínculo escuela-universidad, durante el curso escolar 2025/2026 se emprenderá un proyecto colaborativo en el que docentes de Educación Infantil y el futuro profesorado de la etapa, junto con investigadores e investigadoras del Departamento de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva, diseñarán y evaluarán secuencias didácticas, estrategias y recursos educativos para abordar el patrimonio onubense en la primera etapa educativa. Este proyecto tiene la pretensión de ser un punto de encuentro entre:

1. La mejora de los procesos de educación patrimonial en Educación Infantil en un centro educativo concreto de la ciudad de Huelva.
2. La generación de una propuesta formativa realista y en la que los productos elaborados por las maestras y los maestros en formación inicial tengan un impacto y una utilidad real en las aulas.



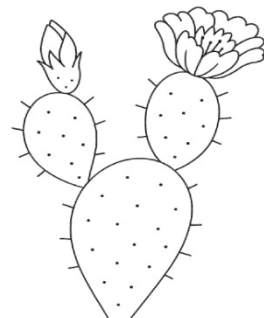
3. El avance en las investigaciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en la primera etapa educativa y al análisis del conocimiento especializado del profesorado de Ciencias Sociales.

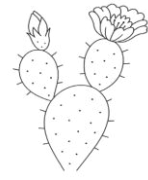
Asimismo, tras constatar los beneficios del tratamiento educativo del conflicto de intereses y de los valores asociados a elementos del patrimonio natural y cultural desde edades tempranas, ahora cabría preguntarse si la introducción de otras perspectivas controversiales proporcionaría resultados positivos o no. Por ello, partiendo de la vocación y motivación personal de la doctoranda, así como de su posicionamiento teórico e ideológico, el diseño, implementación y evaluación de experiencias educativas en torno al patrimonio desde la perspectiva de género se plantea como una línea de acción e investigación futura prioritaria y que se enmarcará en el Proyecto I+D+i EPITEC 3. Teniendo en cuenta las desigualdades entre hombres y mujeres, las numerosas formas de discriminación y violencia de género que tienen lugar hoy día y la creciente resistencia y aumento del negacionismo por parte de jóvenes y mayores, urge abordar en las aulas desde la primera etapa educativa las dinámicas sociales y culturales que reflejan y perpetúan los roles y estereotipos de género para deconstruirlos.

Por último, el papel de los museos en los proyectos de educación patrimonial en Educación Infantil sigue siendo una preocupación y un objeto de estudio de interés para futuras investigaciones. Se pretende, para ello, utilizar el periodo de orientación posdoctoral para realizar estancias nacionales e internacionales que permitan acceder a diversidad de espacios museísticos y valorar sus estrategias comunicativas y educativas para el tratamiento de los patrimonios controversiales, evaluando sus propuestas para el público infantil. Estos estudios futuros también se vincularán directamente con las investigaciones, nodos y miembros del próximo Proyecto I+D+i EPITEC 3, dando continuidad, así, una línea específica de educación patrimonial para la etapa de Educación Infantil, abordada desde diferentes enfoques y perspectivas.

CHAPTER 5

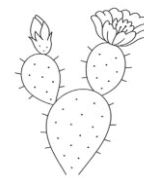
DISCUSSION AND CONCLUSIONS





Chapter 5. Discussion and conclusions

- 5.1. Controversial heritage in Early Childhood Education for eco-citizenship education
- 5.2. Teaching controversial heritage in Early Childhood Education: key strategies, activities and resources
- 5.3. Teacher's knowledge in heritage education in Early Childhood Education
- 5.4. Final reflections
- 5.5. Research limitations
- 5.6. Future lines of research and action



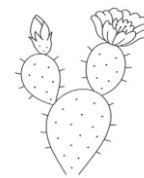
5.1. Controversial heritage in Early Childhood Education for eco-citizenship education

One of the aims of Early Childhood Education is to lay the foundations for the exercise of democratic citizenship, as established in its current regulatory framework. This contribution to the civic competence of children from an early age requires providing positive models based on respect, equity, equality and coexistence. It also involves fostering the identification of social realities related to identity and culture and creating the necessary conditions for the development of behaviours that are respectful of the social and natural environment.

In this regard, previous research framed within the EPITEC and EPITEC 2 Projects has shown that working with heritage, as a fundamental component of identity and belonging to a community (Cuenca, 2014), promotes the development of students' emotional and territorial intelligence (Cuenca et al., 2020; Estepa et al., 2021b; Gómez-Hurtado, 2023; Jiménez-Palacios, 2020; Trabajo, 2020). Through knowledge, critical analysis, appreciation and dissemination of heritage, values such as solidarity, civic participation and social and ecological justice can be integrated (Arroyo et al., 2022; Cuenca et al., 2011, 2020; Sampedro-Martín et al., 2023a).

As recommended by the Council of Europe (2015), incorporating controversies, dilemmas, and social debates associated with heritage contributes to this aim (Estepa et al., 2021a). Therefore, Estepa and Martín-Cáceres (2018, 2020) argue that controversial heritage can serve as a structuring axis for educational proposals that address significant socio-environmental issues from an ecosocial perspective, acting as a tool for developing critical, creative and participatory citizenship (Estepa et al., 2023; Martín-Cáceres et al., 2021, 2022; Sampedro-Martín, 2024).

From a theoretical standpoint, and taking as a starting point the scientific literature that develops each concept, the first publication of the compendium articulates the conceptual interrelation between relevant socio-environmental problems, controversial heritage, and ecosocial education. Given the scarcity of studies addressing heritage-related controversies from an ecosocial perspective in Early Childhood Education, the theoretical frameworks of the other publications establish links between these concepts, exploring their practical application in this educational stage. In this way, it can be argued that the

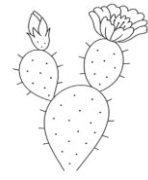


first sub-research question, the first specific objective of the PhD thesis (O.E.1) and its three related goals (O.E.1.1, O.E.1.2, O.E.1.3) are addressed.

In this regard, as has been demonstrated throughout this PhD thesis, the analysis of conflicts of interest that may arise from the management of natural and cultural heritage elements reveals a particularly significant relationship between relevant socio-environmental issues and heritage. In this way, interested heritage sites such as the *cabezos* of Huelva hold great potential to serve as focal points for projects aimed at advancing the principles of ecosocial education, as described by Assadourian (2017), and the foundational pillars of the P21 educational framework (Aragón, 2016; Trilling & Fadel, 2012; Martín-Cáceres et al., 2021), starting from the earliest educational stages.

The third publication of the compendium confirms that working with heritage from a school-based research approach can broaden the range of heritage typologies that Early Childhood Education students consider and value. The heritage education project in which the participating students were engaged throughout the school year enabled them to develop an identity-based perspective of heritage, fostering knowledge and respect for the elements of their local context. These findings, which respond to the third sub-research question, the third specific objective of the case study (O.E.3), and its corresponding goals (O.E.3.1, O.E.3.2, O.E.3.3), reinforce the assertions made by Duarte and Díaz de Mayorga (2020) regarding the potential of heritage education projects to raise awareness and strengthen students' emotional connection to the heritage elements of their environment. As Gómez-Román (2020) also notes, this type of educational experience increases the likelihood that students will develop greater knowledge of, care for, and dissemination of their local heritage by encouraging them to recognise a wider variety of heritage typologies and expressions in their surroundings.

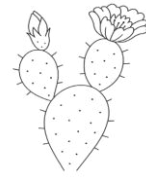
Building on this foundation, and as shown in the sixth publication of the compendium, it can be affirmed that the introduction of a controversial heritage has enhanced the educational benefits of addressing heritage at this stage. On an empirical level, the *cabezos* have been shown to support both the integration of social, cultural and environmental content and the development of a more multidimensional understanding of heritage among Early Childhood Education students, given that they are simultaneously natural and cultural heritage elements.



It can be affirmed that knowledge of the biological components of the *cabezos* of Huelva, such as the study of local flora and fauna, as well as their geological features, including stratigraphy and the discovery of fossil remains, enabled students to understand the environmental value these elements provide to the city and to recognise natural heritage as a constitutive element of identity. The post-test results indicate that students appeared to grasp human-nature interactions and the consequences of human actions on the territory from a sustainability perspective, showing initiative in promoting environmental awareness actions. These results highlight that the educational treatment of such interested heritage may serve as an appropriate framework to empower students to engage with their surroundings in an environmentally aware manner and to lead creative actions in favour of nature protection and care; goals which are central to ecosocial education (Assadourian, 2017).

Likewise, the work on the archaeological remains found in the *cabezos* enabled students to gain knowledge and understanding of the civilizations that once inhabited Huelva, the ways in which they adapted their lifestyles to the territory, and the historical uses and functions of these elements of natural and cultural heritage. Studying local heritage and history in Early Childhood Education helps students to understand the origins of their community and their city and to become protagonists of their own history (Feliu et al., 2015), thereby strengthening both individual and collective identity. Through the interpretation of historical society vestiges, students were able not only to broaden their understanding of human-environment interactions but also to become aware of the past-present connection and to formulate their first historical explanations. In doing so, they began to develop historical thinking competencies (Santisteban et al., 2010; González-Monfort et al., 2011).

The interdisciplinary treatment of the *cabezos* in Early Childhood Education, based on a comprehensive school-based research project (García-Luque & De la Cruz, 2018; Miralles & Rivero, 2012), as described in the fourth publication of the compendium, made it possible to integrate geological, biological, mathematical, environmental, historical, geographical, and heritage-related content, among others, with a certain degree of depth and complexity. This is something that, according to Moreno-Vera et al. (2022), is rarely achieved in educational research at this stage. As a result, following the learning situation, students appeared to develop a more holistic and systemic conception of heritage, informed by a

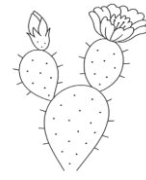


symbolic and identity-based perspective. They came to understand the *cabezos* as elements of identity due to their importance to the city.

Moreover, this perspective led students to construct simple yet meaningful definitions of the term heritage, as well as ideas related to the protection and conservation of heritage elements. As shown in the work of Feijóo and Castro-Fernández (2023), this type of heritage education project expands children's concept of heritage and encourages the re-signification of local elements. It increases their appreciation for the cultural richness of their city and draws attention to the identity-forming potential of heritage elements. In Early Childhood Education, according to Peinado (2020), projects that make explicit the relationship between people and heritage assets foster the understanding, enjoyment, protection and transmission of heritage, while also strengthening the sense of ownership, belonging and cultural identity. Furthermore, educational experiences that reinforce the link between heritage and identity help awaken students' critical awareness (Castro-Calviño et al., 2021) and motivate them to engage with their communities and assume an active role in the protection and preservation of their heritage through civic actions (Lucas & Estepa, 2016).

Thus, the findings from the third and sixth publications of the compendium underscore that heritage education using dialogic, cooperative and inquiry-based methodologies fosters the initial development of critical thinking and action among students (Feliu et al., 2021; Fernández-Santín & Feliu, 2020; Martín-Cáceres et al., 2021, 2022). In this regard, the study by García-Martínez et al. (2021) confirms that teaching and learning processes related to heritage promote critical and meaningful learning, which is essential for the construction of democratic citizenship.

The findings also reveal positive effects on the development of students' critical and creative thinking, reasoning, and argumentation skills through school-based research into local controversial heritage (Mendioroz & Erce, 2020). Introducing the *cabezos* as the central theme of the learning situation proved effective in fostering relatively well-developed reflections and early forms of civic engagement. Students progressed in their critical understanding of the heritage conflict, moving from an initial lack of awareness, regarding both the *cabezos* of Huelva and the issues surrounding their management, towards a position of critical awareness and a degree of commitment to the conservation and protection of the *cabezos*.



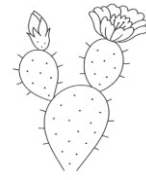
This progression also appears to have influenced students' conceptions of citizenship, evolving from a purely social understanding to early forms of active eco-citizenship. This shift fostered collective actions to protect heritage and raise awareness in society, grounded in an emerging awareness of the importance of participation in pursuit of justice for people, for heritage, and for nature. As described in the fourth and sixth publications of the compendium, after working on the *cabezos*, students seemed to take on leadership roles in hypothetical community initiatives aimed at protecting natural heritage. For instance, they proposed relocating urban development plans that threaten the *cabezos* to other unoccupied areas of the city and designed protest posters, placing them on the fences around the *cabezo de la Joya*. In line with Cambil and Romero (2017), investigative projects focused on heritage elements lead to students acquiring civic competencies and show greater involvement in decision-making and actions related to the management of local heritage.

The description of these learning outcomes, related to citizenship, heritage, geology, biology, ecology, history, and geography, among others, responds to the sixth and final sub-research question, the sixth specific objective of this PhD thesis (O.E.6) and its three corresponding goals (O.E.6.1, O.E.6.2, O.E.6.3). These results also demonstrate the potential of educational approaches that address local interested heritage, in this case, the *cabezos* of Huelva, to lay the foundations for the development of eco-citizenship from the earliest educational stages.

5.2. Teaching controversial heritage in Early Childhood Education: key strategies, activities and resources

The learning situation "Discovering the *cabezos* of Huelva", designed and implemented as part of this PhD research, enabled students, through the project-based learning method, to search for and construct information to analyse a complex heritage controversy. In doing so, they began developing initial forms of critical thinking and civic action. As described in the previous section, this type of investigative experience centred on heritage fosters students' heritage awareness by promoting understanding, appreciation, dissemination and engagement in the defence and safeguarding of local heritage elements (Collao, 2024a, 2024b; Peinado, 2020).

A key feature of this learning situation is the wide variety of activity types, strategies, sources, resources, groupings and contexts employed. Combined with the use of local

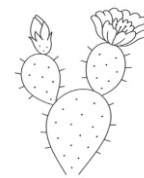


heritage, this variety is beneficial for evoking emotions, sparking interest and increasing student motivation (Escribano, 2015), for addressing the diversity within the classroom group (Gómez-Hurtado, 2023; Puyuelo et al., 2011), and for enriching the cultural background and overall development of Early Childhood students (Arias et al., 2016). In this sense, the use of learning corners facilitated the application of dialogic, cooperative, problem-solving, and hands-on methodologies to analyse heritage (Fernández-Santín & Feliu, 2020), while also responding to the individual needs and capabilities of students (Fernández-Piatek, 2009).

As outlined in the fourth publication of the compendium, the entire project fosters experiential and meaningful learning, promoting an active role for students in each activity and ensuring direct engagement with heritage (Cuenca et al., 2011). Through two field trips designed to gather information about the *cabezos*, students were able to collect, interpret and apply data to their everyday lives, contributing to the development of exploration and inquiry skills (Escribano & Molina, 2015; Feliu et al., 2015) and enhancing their critical thinking (Moromizato-Izu, 2007). The visit to *Moret Park*, part of the *El Conquero* group of *cabezos*, allowed students to gather information on the area's topography and stratigraphy, local flora and fauna, and some of the functions the *cabezos* serve for the citizens of Huelva. Regarding the Museum of Huelva, a key subject of this PhD research, the visit provided insight into the cultural remains found in the *cabezos*, particularly *cabezo de La Joya*, and offered perspectives on the artistic representation of natural and cultural heritage.

Without educational or cultural mediation in the Permanent Archaeology Exhibition Room of the Museum of Huelva, the range of possible activities is limited to observing displayed objects and reading descriptive labels, neither of which is suitable for Early Childhood students. Given the prominent display of elements originating from the *cabezos* of Huelva, there is a valuable opportunity to raise questions that encourage reflection on the longstanding controversies surrounding their management. According to Santacana and Llonch (2012), museum objects are not only key to learning about history but also serve as tools for understanding the past and critically reflecting on present social dynamics and their impact on the future.

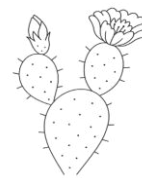
However, it does not appear that the educational objective of the Museum of Huelva is to foster critical thinking among its visitors. In this regard, other studies on museums and their educational programmes, such as those by Aso et al. (2016) and Cuenca et al. (2014), have



found few exhibitions that promote the reappropriation of heritage by citizens, and none with the explicit goal of fostering civic education from a socio-critical perspective. As described in the second publication of the compendium, the primary goal of the exhibition room seems to be scientific literacy of visitors through an academicist approach, using technical and specialised terminology that is not accessible to everyone. This strategy appears insufficient to engage Early Childhood students or to contribute meaningfully to their understanding and appreciation of the *cabezos*. At this educational stage, Escribano and Molina (2015) assert that museum visits should include inquiry-based activities, the handling of replicas, and the formulation of questions and reflections related to the conservation and protection of heritage.

The museum visit, framed within the learning situation “Discovering the *cabezos* of Huelva” and mediated by a heritage communication company, proved effective for conveying historical and heritage-related content. Through an initial presentation by the cultural mediator and a subsequent hands-on workshop, students were introduced to knowledge about historical events and artefacts linked to past societies, particularly the lifestyles of the Tartessian civilisation, by drawing comparisons with contemporary objects and daily activities, as recommended by Santisteban et al. (2010). However, this dialogue with the displayed items lacked the critical perspective necessary for interpreting heritage controversies (Estepa & Martín-Cáceres, 2020). Along these lines, the study by Cuenca et al. (2017b) argues that visits to heritage contexts are still often conducted as lectures, in which students remain passive recipients of information with limited opportunities for interaction.

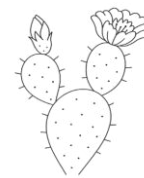
Nonetheless, the museum visit, as an exploratory activity within the learning situation, allowed students to engage with the processes of researching, conserving, and communicating heritage, as well as to gather information to be structured as knowledge and reflected upon throughout the project. Given the quantity and variety of artefacts from the *cabezos* of Huelva displayed in the museum, it seems to hold strong potential as an educational resource through which to address the characteristics, values, functions, and controversies surrounding the *cabezos* in Early Childhood Education. In this way, the visit contributes to answering the second sub-research question and the second specific objective of the thesis (O.E.2), along with its corresponding goals (O.E.2.1, O.E.2.2, O.E.2.3).



In this proposal, the Museum of Huelva is positioned as one of several sources of information, complementing the field trip with other strategies that introduce students to the work of archaeologists, the construction of history and historical, cultural, and social concepts associated with the *cabezos* of Huelva. This type of activity, supported by the work of Arias et al. (2016), Casanova et al. (2018), Escribano (2015) and Miralles & Rivero (2012), contributes to the acquisition of historical thinking competencies as conceptualised by Santisteban et al. (2010), as described in the sixth publication of the compendium.

In this context, storytelling serves as a highly valuable source and resource for information in Early Childhood Education, as shown in the study by Cuenca and Pérez-González (2021). Within the learning situation examined in this thesis, two locally authored storybooks, *El secreto de los cabezos* and *La Joya, una historia de cuento*, were used in both physical and digital formats to extract relevant information related to the fossil and archaeological remains found in the *cabezos*. Children's literature, beyond serving as a motivational element for Early Childhood students, also facilitates the assimilation of content and the interpretation of events and situations (Jiménez & Gordo, 2014; Miralles & Rivero, 2012). The educational use of both storybooks, which describe the characteristics and values of the *cabezos* from different perspectives, facilitated the integration of linguistic, historical, archaeological and palaeontological content, among others. Moreover, through the narratives and accompanying illustrations, students were able to establish connections between the location and size of each *cabezo* and the functions they served for various civilisations, thus contextualising the archaeological remains and explaining their uses in relation to the lifestyles of past cultures.

On the other hand, the recreation of the archaeological site at *cabezo de La Joya* enabled students to become familiar with objects associated with the funerary rituals of the Tartessian civilisation, deepening their understanding of beliefs and traditions and enhancing their comprehension of the relationship between culture and territory. This activity also allowed students to identify and understand the procedures of archaeological methodology and the ways in which space is organised within a dig site, thereby valuing archaeology as a means of constructing historical knowledge to understand the present. In Early Childhood Education, simulations involving archaeological sources foster student engagement and participation, as well as the development of skills in observation,



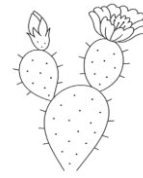
description, reflection, questioning and historical explanation and interpretation (Cooper, 2002; Mendioroz & Erce, 2020; Miralles & Rivero, 2012).

Continuing with modelling processes, the study of fossil remains and sedimentary materials from the *cabezos* was carried out through the collaborative creation of a model of *cabezo del Conquero*. This model had to integrate the geomorphological composition of the *cabezos* and include reconstructions of the fossils found in them, as well as their characteristic vegetation. Using various artistic techniques, students consolidated content related to the stratigraphy of the *cabezos* and the way in which water flowing through their layers led to the construction of a subterranean roman aqueduct, topics that had been previously explored through hands-on experiments using materials similar to those found in the *cabezos*.

The creation of models of heritage contexts thus facilitates interdisciplinarity. Through this activity, students develop spatial and geometric reasoning skills, characteristic of mathematics (Clements & Sarama, 2011), while also engaging with content from history, geography, geology, biology, and more. Furthermore, these heritage models, combining territorial and cultural concepts, encourage students to adopt a more holistic view of heritage and a critical understanding of the interrelationship between people and their environment from a responsible, sustainable, and ecological perspective (Duhn, 2012; Jobb, 2019), as shown in the fourth and sixth publications of the compendium.

This ecosocial perspective, which underpins the entire learning situation and aims at fostering eco-citizenship, is directly connected to the final product of the project. Students' learning outcomes materialised in the writing of journalistic texts and the creation and placement of protest posters defending the *cabezos*. These civic actions, disseminating knowledge and raising public awareness, emerged spontaneously from the students themselves and were later formalised into an educational activity by the teachers. They represent the first forms of activism by the Early Childhood students who participated in the study.

This level of autonomy and engagement in proposing solutions to the controversy surrounding the *cabezos* is the result of the combination of activities described throughout this section, in which students played an active and participatory role. These findings respond to the fourth sub-research question, the fourth specific objective of the thesis (O.E.4), and its related goals (O.E.4.1, O.E.4.2, O.E.4.3). As García-Luque and De la Cruz



(2018) argue, it is essential that classroom dynamics in Early Childhood Education connect with students' experiences and interests while presenting challenges that provoke cognitive conflict. In this way, each activity designed and implemented within the context of the learning situation "Discovering the *cabezos* of Huelva" poses a problem situated between a challenge and the children's capabilities, fostering the development of reflective and critical thinking (Moromizato Izu, 2007) and promoting action within their immediate environment.

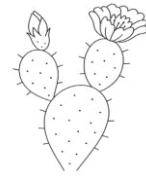
5.3. Teacher's knowledge in heritage education in Early Childhood Education

The design of the learning situation "Discovering the *cabezos* of Huelva", its proposed aims, and the particularities of its implementation were closely tied to the knowledge and professional positioning of the participating teachers. With the aim of gaining a deeper understanding of the case under study, and recognising the teacher's role as a key component in the educational experience, this section analyses the Social Sciences teacher's specialised knowledge mobilised during the learning process, using the block of activities focused on *cabezo de La Joya* as the main reference point.

As outlined in the theoretical framework of this PhD thesis, and based on the work of Shulman (1986, 1987), Carrillo et al. (2014, 2018), and García-Viso et al. (2023, 2024), among others, an initial approach is taken to the model of Social Sciences Teacher's Specialised Knowledge (SSTSK) (Fraga-Hernández, 2024). This model classifies teacher knowledge into two main domains: knowledge of Social Sciences content and pedagogical content knowledge of Social Sciences. In addition, these models of specialised knowledge include teachers' orientations and beliefs about the discipline and its teaching and learning, since these factors greatly influence their professional knowledge and classroom practices.

Although not all subdomains and categories of the model are addressed in this analysis, as noted in the fifth publication of the compendium and inferred from the fourth, several elements of Social Sciences teacher's specialised knowledge that enabled the development of the proposed activities are highlighted here, focusing on one of the two teachers who serves as an illustrative example.

Within the observed teacher's Social Sciences content knowledge and starting with her Knowledge of Topics (KoT) as activated during classroom assemblies on the thematic block

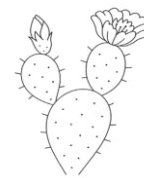


of *cabezo de La Joya*, evidence emerges of her understanding of the concept of heritage. With respect to the category *Concepts, Theories, Definitions, and Foundations*, the teacher is shown to identify the *cabezos* as a representative heritage element of the city of Huelva, acknowledging their significance beyond the economic value of the archaeological remains found at their sites. Understanding heritage from a symbolic and identity-based perspective and applying that conceptualisation to the local context enables, in this educational experience, the exploration of heritage elements that are close and meaningful to students, thus enhancing the relevance of school learning. However, Morón et al. (2023) highlight the widespread lack of awareness, among both future teachers in Huelva and the general public, regarding the *cabezos* and the issues linked to their management.

In addition, the teacher's discourse reveals her grasp of the concepts of heritage conservation and restoration, as she explains to her students the importance of avoiding modifications to heritage remains in order to preserve them as close as possible to their original state. These explanations allow Early Childhood students, despite their limited capacity for abstraction, to visualise and imagine the contexts and heritage remains under study, even when they are incomplete. Nevertheless, as noted by Molina-Torres and Ortiz-Urbano (2021), heritage conservation is generally not a topic included in teacher education curricula.

Moreover, within the same category, *Concepts, Theories, Definitions, and Foundations*, evidence suggests that the teacher distinguishes between natural and cultural heritage, drawing connections between both types and describing the *cabezos* from a systemic perspective (Cuenca, 2014). In her explanation, she argues that although the *cabezos* are natural elements of Huelva's urban landscape, they contain traces of past cultures and thus serve as sources of historical and social knowledge, qualifying them as elements of cultural heritage. This conception of heritage as a unified sociocultural phenomenon (Cuenca et al., 2011) also enables its use as a resource for interdisciplinary teaching. However, this holistic view of heritage, evident in the teacher's discourse, does not appear to be widespread among teachers in early education, either in pre-service training or in practice. Studies by Castro-Fernández et al. (2020), Gillate et al. (2021), and Suárez-Álvarez and Otero-Varela (2025) reveal a partial understanding of heritage, particularly regarding lesser-known types and elements.

In relation to the second subdomain of the model, Knowledge of the Structure of Social Sciences (KSSS), specifically the category *Structure of Themes and Disciplines in the Area*

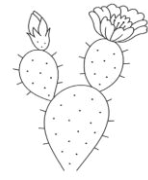


and Relationships Among Them, the teacher demonstrates an ability to establish connections between the various disciplines within the Social Sciences. As detailed in the fifth publication of the compendium, the teacher shows awareness of the relationship between the discovery and development of certain pigments and the colouring of objects throughout history. This demonstrates her understanding of the links between different Social Science topics and disciplines, in this case, between History and Art History.

The teacher's knowledge of the concept of heritage and of the interrelations between different Social Science topics and disciplines is directly linked to her knowledge of teaching and learning in the subject area. In this regard, under the category *Representations and Resources for Teaching*, within the subdomain Knowledge of Social Sciences Teaching (KSST), it can be affirmed that the teacher recognises the potential of the *cabezos* of Huelva as a central topic through which to integrate historical, geographical, environmental and civic knowledge. According to Pagès (2011), these contents are fundamental in Social Science education aimed at fostering active citizenship.

In this same line, under the category *Strategies and Activities in the Discipline*, evidence of teacher knowledge is inferred regarding the use of modelling and the construction of heritage site replicas as practices that allow for an interdisciplinary approach to heritage (Cuenca et al., 2011; Mendioroz & Erce, 2020; Trabajo & López-Cruz, 2019). Through the recreation of *cabezo de La Joya*, students were able to visualise, at a manageable scale, not only the topographic features of the *cabezos* but also how space is organised in archaeological sites.

From this activity, further teacher knowledge can be inferred, particularly regarding the use of a two-dimensional grid (double-entry table) as a resource with potential for addressing interdisciplinary concepts of time and space, both of which are fundamental in Early Childhood Education (Feliu et al., 2015). This resource, a type of informal coordinate system, was used in this context to make explicit the convergence of mathematical procedures with geographical and historical content related to the spatial distribution of an archaeological site and the localisation of the remains found therein. This integrated understanding of the concept of space stands in contrast to the findings of Arias and Egea (2022), who state that pre-service teachers in early education generally conceive of space as a purely geographical content tied to abstract concepts within a traditional, memory-based model of instruction. These conceptions often overlook the fact that understanding

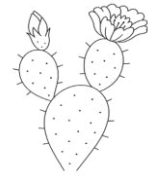


the interaction between humans and their environment requires a deep grasp of spatial notions.

Likewise, from the way the teacher structures this activity, one can infer her knowledge of the Knowledge of Features of Learning Social Sciences (KFLSS), specifically regarding *Learning Theories* on the development of spatial notions. The sequence begins with the construction of the model and the justification of the need to subdivide the terrain in an archaeological site, followed by the localisation of artefacts belonging to the Tartessian civilisation found at *cabezo de La Joya* within a grid drawn on the floor. This enabled students to traverse the space and identify coordinates using their own bodies. Afterwards, the children simulated an excavation on the model of the *cabezo* and recorded their findings in their field notebooks, concluding the activity with a worksheet where they had to locate Tartessian funerary objects in the grid based on given coordinates. From the sequence of processes followed in this didactic activity, one can infer teacher knowledge concerning the various stages through which students develop their understanding of space, conceptualised by Hannoun (1977) as lived space, perceived space and conceived space. This knowledge enables, according to Arias and Egea (2022), and as demonstrated in the development of the learning situation, the selection of resources that help students construct realistic mental representations of both near and distant places and of different spatial scales.

During the implementation of the activity, evidence also emerged of the teacher's knowledge of Knowledge of Practices in Social Sciences (KPSS), or *Syntactic Knowledge*, related to how the discipline is constructed. In her explanations, the teacher applied her understanding of how excavation grids are organised at archaeological sites, the process of cataloguing findings, and the tools and techniques used in archaeology. This knowledge of archaeological practices as a method for generating historical knowledge supports the use of archaeological simulations as an effective strategy for building historical and heritage understanding in Early Childhood Education, while also strengthening children's emotional connection to their past and cultural heritage (Arias et al., 2016; Casanova et al., 2018; Cooper, 2002; Mendioroz & Erce, 2020).

Moreover, this activity required knowledge about Tartessian artefacts found at *cabezo de La Joya*, as well as their functions. Within the Knowledge of Topics (KoT) subdomain, under the category *Facts and Phenomena*, the teacher's discourse revealed an understanding of the customs and traditions of the Tartessian civilisation, particularly regarding funerary

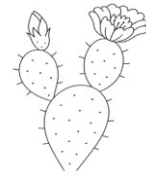


rituals and the characteristics of the burials in the *La Joya* Necropolis. It is rare to find Early Childhood Education initiatives that explore the lifestyles of protohistoric cultures or incorporate local history, as the curriculum for this stage does not explicitly include historical content. Furthermore, according to the study by Egea and Arias (2018), pre-service teachers in early education typically perceive history as a collection of major episodes, mostly those marking transitions between historical periods, without room for historical interpretation or critical reflection. Similarly, Rivero and Pelegrín (2019) show that trainee Early Childhood teachers are generally more familiar with and prioritise the study of daily life during the prehistoric era (especially the Palaeolithic), Ancient Egypt in Antiquity, castles and fortresses in the Middle Ages, and the arrival of Columbus in America for the Early Modern period.

In the learning situation “Discovering the *cabezos* of Huelva”, the teacher’s knowledge of historical facts, of the civilisations that inhabited the city throughout different historical periods and of the remnants of their cultures found today, facilitated the selection of appropriate activities and resources to introduce historical content to Early Childhood Education students. In this regard, the proposal included strategies specific to the teaching of Social Sciences, such as the visit to the Museum of Huelva, the narration of *La Joya, una historia de cuento*, and the use of archival photographs and illustrations of the funerary artefacts discovered at *cabezo de La Joya*.

The findings of this research concerning the Social Sciences teacher’s knowledge contrast with those of Castro-Fernández et al. (2020), who report that teachers in early education often lament a lack of resources and activities for addressing heritage in the classroom, along with significant gaps in their training on heritage education. With respect to the museum as an educational resource, unlike the experience examined in this PhD thesis, studies by Castro-Fernández et al. (2020) and Cuenca and Estepa (2007) indicate that, while teachers recognise the value of museum visits, they often perceive them as extracurricular activities disconnected from any school-museum collaboration projects.

Finally, from the design and implementation of the learning situation, it is also possible to infer the participating teacher’s beliefs and orientations regarding Social Sciences and their teaching and learning. On the one hand, her willingness to address controversial issues related to the management of the *cabezos* of Huelva in the Early Childhood classroom reflects a conception of heritage education with a socio-critical purpose (Cuenca et al., 2011, 2020). The teacher’s professional and ideological stance contrasts with that



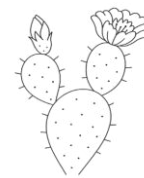
observed in the research conducted by Ferreras et al. (2020), in which participating teachers tended to understand heritage from an academicist perspective, disconnected from citizenship education. This uncritical approach to heritage education may stem, as suggested by the findings of Sampedro-Martín et al. (2025), from a lack of reflection and a limited critical outlook on heritage.

Moreover, the activities designed to promote student engagement with their immediate environment, particularly the one encouraging the creation and placement of protest signage on the fences surrounding *cabezo de La Joya*, suggest a critical stance on the part of the participating teacher toward the controversial heritage. This activity, in addition to demonstrating pedagogical content knowledge in the category *Strategies and Activities*, within the subdomain Knowledge of Social Sciences Teaching (KSST), also reveals the teacher's commitment to the protection of the *cabezos* and to citizenship education. Thus, in addressing the fifth sub-research question, the fifth specific objective of the thesis (O.E.5), and its corresponding targets (O.E.5.1, O.E.5.2 and O.E.5.3), this study confirms, in line with the findings of Callarisa et al. (2021), that heritage education aimed at building democratic citizenship requires not only knowledge of content and its teaching and learning but also a critical and innovative teaching profile, committed to its heritage and to the memory of its community (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017).

5.6. Final reflections

The research conducted within the framework of this PhD thesis, given the number of participants and the qualitative methods, techniques and instruments employed, does not seek to establish generalisations or to extrapolate the findings to the entire child population or all socio-educational contexts. Nevertheless, the results obtained through the analysis of the various foci of the case study have allowed the research questions, as well as the initially formulated objectives and targets, to be addressed. Based on these findings, a series of methodological and conceptual conclusions can be drawn.

At the methodological level, three main conclusions are offered. Firstly, to understand a complex and underexplored phenomenon in educational research, such as the treatment of controversial heritage in Early Childhood Education, it is essential to consider all stakeholders involved. In this regard, the multifocal case study, combined with the thesis-by-compendium format, has proven to be an appropriate method that makes it possible to address the specificities of each focus through smaller studies which, while coherent and

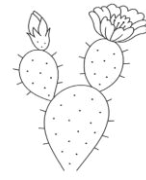


meaningful on their own, provide partial results that contribute to the overarching investigation. In this PhD thesis, analysing the students' prior conceptions, the didactic design and its implementation, the learning outcomes following the educational experience, and the teacher knowledge mobilised throughout, along with the potential of the Huelva Museum as an educational resource and the relevant scientific literature, has helped generate a broad, comprehensive and holistic understanding of the case under study. The selected method and its implementation through diverse data collection and analysis techniques have thus constituted a research approach capable of yielding meaningful results in qualitative research on heritage education in the Early Childhood Education.

Secondly, while there are numerous studies that examine the conceptions of in-service and pre-service teachers regarding heritage and heritage education from various perspectives, there is a notable lack of work that conceptualises and categorises Social Sciences teacher's content knowledge and its teaching and learning knowledge, particularly in Early Childhood Education. The findings of this PhD thesis thus constitute a preliminary theoretical, methodological and empirical approach to a model of Social Sciences Teachers' Specialised Knowledge (SSTSK). The primary contribution of this research in this regard is the initial definition of the analytical categories that make up this early version of the model, fully developed in Annex VII.

Additionally, due to the limited availability of references for the educational stage under study, specific instruments were designed and validated during this research for the collection of data related to the *cabezos* of Huelva. Notable among these are the tools developed to explore the initial and final conceptions of Early Childhood students. The semi-structured group interview conducted in an assembly format, the guided drawing activity focused on heritage elements in Huelva, and the free drawing task on the *cabezos* have proven to be effective tools for identifying the conceptual level of 5 and 6-year-old children with respect to heritage. They have also allowed for an assessment of the learning achieved throughout the learning situation, thereby meeting the thesis's proposed objectives. From this perspective, it can be concluded that the instruments implemented have demonstrated the capacity to capture young children's conceptions of heritage and could potentially be adapted for use in research conducted in other educational contexts.

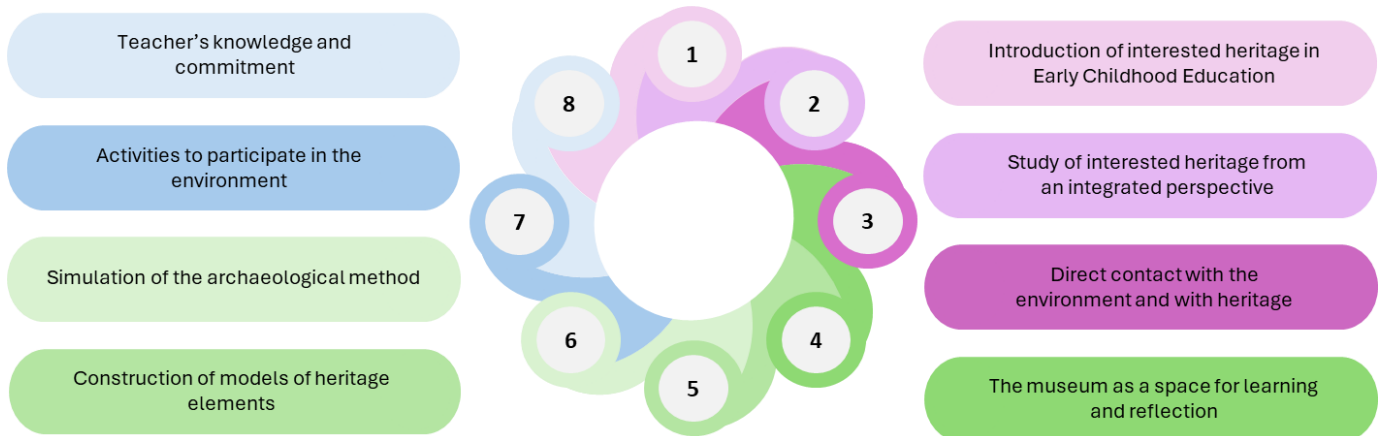
At the conceptual or content level, the findings of this PhD thesis have demonstrated that it is both feasible and indeed beneficial to address heritage controversies within the



immediate local context in Early Childhood Education. Through this research, it has been established that the learning situation “Discovering the *cabezos* of Huelva”, applied in a specific context and with the unique features of its design and implementation, may be considered an effective educational strategy for the development of historical, civic, critical and reflective competences in young learners. It fosters a greater degree of community engagement and promotes early forms of active and participatory citizenship from the first stage of education. In this way, the research confirms the positive impact of the educational treatment of the values, functions and controversies associated with the *cabezos* of Huelva in Early Childhood Education, contributing to the establishment of the foundations for democratic and participatory citizenship.

Figure 19.

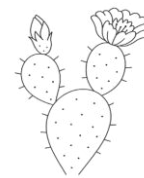
8 key elements of the learning situation “Discovering the cabezos of Huelva”.



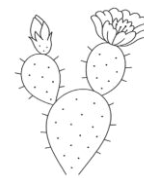
Source: Author's own elaboration.

Based on the partial studies comprising the case study, eight key elements can be identified as particularly beneficial within the framework of the learning situation developed (see Figure 19), thus responding to the general research question and overarching objective of the PhD thesis:

1. Introduction of interested heritage in Early Childhood Education, adapted to children's developmental level. This PhD thesis provides a justification for addressing the conflicts of interest underlying the management of local heritage elements. The exploration of the values and functions of the *cabezos* of Huelva and the problems associated with their administration had a positive impact on young children's ability to reason, reflect, and propose civic initiatives concerning their heritage, their community and their local environment, revealing early manifestations of eco-citizenship.

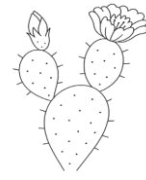


2. Study of the characteristics and challenges of interested heritage from an integrated perspective. The development and outcomes of the learning situation demonstrate the benefits of incorporating historical, heritage-related, social, geological, biological, environmental, mathematical, linguistic, literary and artistic knowledge and processes into work centred around the *cabezos* of Huelva. On the one hand, this confirms the feasibility of addressing complex, abstract, and academically grounded content in Early Childhood Education, provided it is appropriately adapted to the language and developmental stage of the learners. On the other hand, the interdisciplinary approach to contested heritage and its environmental, cultural, ecological, and social values contributed to a more holistic and systemic understanding of heritage and an awareness of the interconnection between human actions and the natural environment.
3. Direct contact with the environment and with heritage. In the learning situation, field visits to heritage contexts played a crucial role for two main reasons. Firstly, the heritage elements used as the central focus of the educational experience served as primary sources of information, which were later structured and analysed during classroom sessions. This process allowed pupils to take on a leading role in the investigation and to assume responsibility for actively participating in the fieldwork in order to construct meaningful responses to the issue at hand. Secondly, the visits to the studied heritage elements enabled students to experience the curricular content directly and apply the knowledge acquired throughout the project. In this regard, the visit to *Moret Park* and the posting of protest signs in defence of the *cabezos* became deeply memorable experiences for the pupils, integrating into their personal narratives and thereby increasing the meaningfulness of the learning outcomes.
4. The museum as a space for learning and reflection. As evidenced by its analysis and its inclusion in the learning situation as an educational resource, the Museum of Huelva is configured as a space with significant potential to promote learning related to the *cabezos* of Huelva, as well as to raise questions and debates concerning them. Closely linked to the previous points, the museum enabled pupils to be introduced to historical research and to the processes of heritage conservation and communication, while also addressing historical, social, cultural and geographical content associated with the *cabezos*. Including the visit to the Museum of Huelva as part of the educational experience, coordinated with the



museum institution and the cultural management company responsible for heritage mediation, contributed to achieving the proposed didactic objectives and to the development of early forms of historical and critical thinking among the pupils.

5. Construction of models of heritage contexts. The modelling of large-scale heritage elements, such as the *cabezos* of Huelva, facilitates visualisation and understanding for Early Childhood Education pupils, allowing the structuring and application of content at a manageable scale. In this sense, through the collaborative construction of the model of *cabezo del Conquero*, the pupils were able to internalise complex geological concepts, such as stratigraphy, distinguishing the sedimentary materials at each level, which had been previously explored through information-gathering and hands-on activities. Similarly, the model of *cabezo de La Joya* enabled pupils to visualise and understand the spatial organisation of archaeological sites before working with the coordinate grid system. As demonstrated in the learning situation, the construction of physical models is also a valuable strategy for integrating content and processes from various disciplines and perspectives.
6. Simulation of the archaeological method: organisation and procedures through reconstructions of primary sources. Based on the model of *cabezo de La Joya*, the simulation of an archaeological excavation, including processes such as extraction, cleaning, analysis, dating and description of unearthed artefacts, contributed, alongside direct contact with objects displayed at the Museum of Huelva, to the development of pupils' historical thinking. Through the study and interpretation of each artefact, pupils were asked to imagine their uses, attempt to reconstruct and explain the lifestyles of past civilisations and draw comparisons between the past and the present. In this way, children not only recognised and understood events and phenomena related to past societies and their connection to the *cabezos* of Huelva but also came to appreciate archaeological work and the processes involved in generating historical knowledge.
7. Activities promoting participation in the local environment: early forms of activism in Early Childhood Education. The creation of journalistic texts aimed at sharing the learning situation's outcomes with the school community and advocating for the protection of the *cabezos* of Huelva constituted a powerful activity for raising pupils' awareness of the importance of transferring historical and heritage

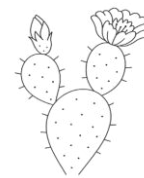


knowledge to the broader public. Similarly, the production and display of posters encouraging care and preservation of the *cabezos* may be regarded as early expressions of activism by young children. Both activities, especially as they included information-sharing and collaboration with families, extended the impact of the educational experience beyond the classroom, introducing new forms of civic participation into pupils' familial and social environments.

8. Social Sciences Teacher's Specialized Knowledge and teacher's commitment. The design and implementation of the learning situation "Discovering the *cabezos* of Huelva" was largely shaped by the expertise and positioning of the participating teachers. The broad, nuanced and complex conceptualisation of heritage demonstrated by the observed teacher, along with her knowledge of local history and the remains of past civilisations that inhabited Huelva, enabled the selection of suitable strategies, activities, and resources for addressing interested heritage. This level of expertise, as emphasised throughout the thesis, is essential to move beyond an uncritical transmission of heritage and historical content and to include the associated controversies. Moreover, implementing heritage education practices aimed at fostering critical reflection and action in the local environment requires, beyond content knowledge, a teaching profile characterised by critical awareness, innovation and a strong commitment to citizenship education.

Considering the findings of this PhD thesis and their impact at both the conceptual and methodological levels, and bearing in mind the scarcity of studies of this nature in Early Childhood Education, it can be concluded that both educational experiences and systematic research focused on heritage and the socio-environmental issues underlying its management and governance should be generalised and institutionalised from the earliest educational stages. From this perspective, it is highly beneficial to establish collaborative networks between practising teachers and university research teams through horizontal processes that foster joint work aimed at improving the quality of teaching and learning processes related to heritage in Early Childhood Education. Furthermore, such initiatives should be disseminated within the scientific and educational communities to contribute to the ecosocial transformation of society.

Ultimately, and by way of personal reflection, it is worth highlighting the transformative role of this PhD thesis, particularly for the PhD candidate. Across the various publications included in the compendium, one can trace a clear evolution in terms of conceptual,



methodological and academic writing competence, reflecting a conscious effort to overcome the limitations and shortcomings of a novice researcher and a determination to improve with each partial study, with the goal of laying the foundations for an academic career that begins with the completion of this investigation. Throughout the research process, many theoretical, methodological, ethical and value-based lessons have been learned in relation to both teaching and research, which are partially embodied in this final report.

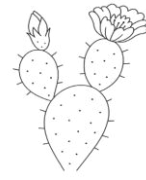
5.4. Research limitations

In order to reinforce the objectivity of the research and in line with the commitment to ensuring that this PhD thesis is both transparent and realistic, regarding both the results obtained and the methodological process followed, it is essential to acknowledge and describe the challenges and limitations encountered throughout the study.

One of the main challenges in formulating the theoretical and methodological foundations of this PhD research was the lack of references in the scientific literature on heritage education in Early Childhood Education, particularly in relation to the treatment of controversial heritage and the ecosocial approach to education. While this scarcity initially posed a significant difficulty, it can also be seen as an opportunity to pave the way in a relatively unexplored area. This context required the didactic and research design to be grounded in diverse knowledge areas and perspectives, seeking convergences across themes and disciplines.

Another challenge was related to the selection of the participating group. Despite having sent the initial questionnaire to all public and semi-private schools in the city of Huelva, only four responded positively, which limited the range of possible choices and partially conditioned the composition of the participants. Nevertheless, the groups ultimately selected, including their teacher-tutors, matched the needs and specificities of the research perfectly. Their prior experience working with Huelva's heritage provided optimal conditions for introducing the cabezos and the controversies surrounding their management.

On another note, the initial timeline for the PhD thesis had to be modified, first due to the difficulties stemming from the COVID-19 pandemic, which resulted in the inability to access a school setting until the 2022/2023 academic year. Additionally, the prolonged

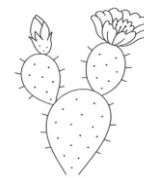


peer review and response times from the academic journals to which the partial studies were submitted increased uncertainty and necessitated a redistribution of the research phases. Similarly, obtaining the predoctoral training contract, while not an obstacle but rather an opportunity and a privileged situation to enhance the methodological design and deepen the analysis of the results, also affected the planned timeline and the completion deadline of the PhD thesis.

From a methodological standpoint, the use of participant observation as a research technique, and the direct involvement and engagement of the PhD researcher with both the students and their teacher-tutors, required ongoing reflection on the boundaries of rigor and impartiality in the thesis. Nonetheless, in order to ensure appropriate distance from the results and the process, as well as to validate the findings, the study employed a variety of data collection and analysis instruments that allowed for the triangulation of information and provided a richer and more reliable perspective on the processes involved in the case study.

In this vein, the design and validation of instruments for collecting data on the ideas of children in Early Childhood Education posed a significant challenge, given the limited communicative abilities of Early Childhood students and the scarcity of existing references in heritage education research for this age group. This required a particularly sensitive and creative methodological approach that could capture the children's conceptions, experiences and learning without distorting their expressions or assuming responses that were not explicitly provided. Even so, it is important to acknowledge that employing a greater variety of data collection instruments might have yielded additional valuable insights for better understanding the phenomenon under study.

Finally, it is worth noting that the very nature of the research presented, and of the thesis-by-compendium format, as well as the specific characteristics of the case study, gave rise to numerous and ongoing possibilities for expanding the research foci and, consequently, the overall investigative process. The researcher's own concerns and uncertainties, along with the temptation to integrate more dimensions and complementary studies, represented a constant challenge in terms of defining the boundaries, maintaining control and bringing the PhD thesis to a close. While this tendency is not necessarily a drawback in an academic or research career, within the context of the present thesis, whose submission was constrained by the specific deadlines associated with the predoctoral contract, it required complex decisions regarding what to include, how to address it, and



what to exclude from the research and the final report. Nevertheless, all aspects that could not be addressed during the development of this PhD research may be opened up as new lines of inquiry or as independent but interrelated studies during the postdoctoral training period.

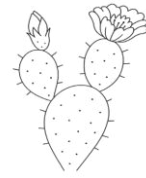
5.5. Future lines of research and action

Completing the PhD thesis opens up new possibilities and questions in the field of heritage education in Early Childhood Education, both at the school level and in initial teacher training. Accordingly, the beginning of the postdoctoral phase is envisioned with the aim of pursuing four closely interconnected avenues.

First, the results and conclusions drawn from the research conducted within this PhD thesis are intended to serve as an example of good practice and as an educational project to be analysed for training purposes in the teacher training at the University of Huelva. The most relevant findings from each focus area of the case study can be used as a foundation for designing training tasks that provide prospective Early Childhood Education teachers with tools for the interdisciplinary treatment of controversial heritage. In this way, in collaboration with researchers in the areas of Social Sciences Education, Science Education, and Mathematics Education, members of the R&D Project “Specialised Knowledge in the Training of Mathematics, Science, and Social Science Teachers (MTSK-STSK-SSTSK)”, integrated proposals for initial teacher training will be planned, implemented and analysed.

Second, with the aim of strengthening the school-university link, a collaborative project will take place during the 2025/2026 academic year. In this project, Early Childhood Education teachers and pre-service teachers, together with researchers from the Department of Integrated Didactics at the University of Huelva, will design and evaluate didactic sequences, strategies, and educational resources to address local heritage in early education. This project aims to serve as a meeting point between:

1. The improvement of heritage education processes in Early Childhood Education within a specific school in the city of Huelva.
2. The development of a realistic training proposal in which the materials produced by pre-service teachers have a real impact and practical utility in classrooms.

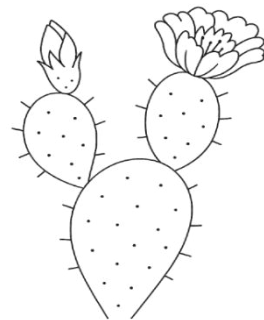


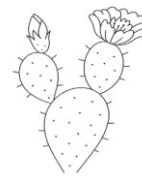
3. Progress in research related to the teaching and learning of heritage in early education and the analysis of Social Sciences Teacher's Specialised Knowledge.

Moreover, after confirming the benefits of addressing conflicts of interest and values associated with elements of natural and cultural heritage from an early age, a new question arises: would the introduction of other controversial perspectives yield similarly positive outcomes? Therefore, based on the PhD researcher's personal vocation and motivation, as well as her theoretical and ideological stance, the design, implementation and evaluation of educational experiences around heritage from a gender perspective is identified as a key future line of action and research. This work will be carried out within the framework of the upcoming R&D Project EPITEC 3. Given current gender inequalities, the various forms of discrimination and gender-based violence that persist and the growing resistance and denialism among both youth and adults, it is urgent to address in classrooms, from the earliest stages of education, the social and cultural dynamics that reflect and perpetuate gender roles and stereotypes in order to deconstruct them.

Finally, the role of museums in heritage education projects in Early Childhood Education continues to be a concern and a subject of interest for future studies. The postdoctoral period will be used to carry out national and international research stays that provide access to a range of museum spaces and allow for the evaluation of their communication and educational strategies in the treatment of controversial heritage, particularly in terms of their proposals for young audiences. These future studies will also be directly linked to the research, networks, and members of the forthcoming EPITEC 3 Project, thereby ensuring continuity in a specific line of heritage education research for Early Childhood Education, approached from diverse perspectives and theoretical frameworks.

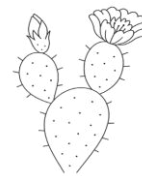
REFERENCIAS



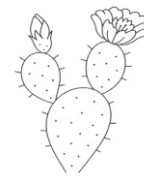


Referencias

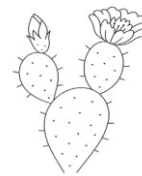
- Aashamar, P., y Klette, K. (2023). Powerful knowledge in the social studies classroom and beyond. *Journal of Curriculum Studies*, (55), 388–408. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2234427>
- Aerila, J., Rönkkö, M., y Grönman, S. (2016). Field Trip to a Historic House Museum with Preschoolers: Stories and Crafts as Tools for Cultural Heritage Education. *Visitor Studies*, (19), 144–155. <https://doi.org/10.1080/10645578.2016.1220187>.
- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. Chapman and Hall.
- Alves, L. A., y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Aparicio, O. Y. (2018). La investigación escolar. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 11(2), 121–133. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.08>
- Aragón, I. (2016). Orientación de la educación en el siglo XXI. *Educación*, (22), 74–78. <https://doi.org/10.33539/educacion.2016.n22.1151>
- Aragón L., Sánchez S., y Enríquez J. M. (2021) El discurso científico en la etapa de infantil en el contexto del huerto ecológico escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1103. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1103
- Arcila, M., y López, J. A. (2015). Los centros de interpretación como motor de desarrollo turístico local, ¿un modelo fracasado? El caso de la provincia de Cádiz. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (67). <https://doi.org/10.21138/bage.1821>
- Arias, L. y Egea, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Síntesis.
- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B., y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en educación infantil y primaria. En R. López-Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 136–148). Universidad de Santiago de Compostela.
- Arias-Lara, S. A., Labrador, N. P., y Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307–322.
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la*



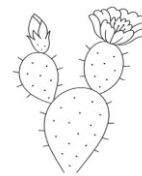
- formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19–40). Universidad de Huelva.
- Arroyo, E. (2020). Aprendizaje basado en proyectos como enfoque metodológico para abordar la Educación Patrimonial en Educación Infantil. En T. Sola; M. García; A. Fuentes; A.M. Rodríguez y J. López (Eds.). *Innovación Educativa en la Sociedad Digital* (pp. 752–764). Dykinson.
- Arroyo, E., Crespo, B., Mancha, J.C. y Schugurensky, D. (2020). Prácticas innovadoras en educación ciudadana. ¿Qué dicen las revistas académicas españolas? *Fuentes*, 22(2), 212–223. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.09>
- Arroyo, E., Lucas, L., y Cuenca, J. M. (2021). El valor educativo del patrimonio en Educación Infantil: análisis y perspectivas de futuro. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 393–406). Trea.
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. In D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35–52). Springer.
- Arroyo, E., y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 109–128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Aso, B., García-Ceballos, S., Rivero, P., y Fontal, O. (2016). Estudio de caso de la acción educativa del Museu Afro Brasil de São Paulo. *Clío: History and History Teaching*, (42).
- Assadourian, E. (2017). Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. En Fuhem ecosocial (ed.), *La situación del mundo: informe anual del Worldwatch Institute sobre progreso hacia una sociedad sostenible* (pp. 25–47). Icaria.
- Ayuntamiento de Huelva (1999). *Plan General de Ordenación Urbana (PGOU). Ordenanzas urbanísticas*.
- Ayuntamiento de Huelva (2004). Plan Especial de Desarrollo n.º 1 “Cabezo de la Joya”. *Boletín Oficial de la Provincia de Huelva*, 91. <https://www.huelva.es/pgou/planes.php?pag=PENODEF>
- Ayuntamiento de Huelva (2018). *Informe urbanístico sobre las circunstancias de planificación y gestión de los cabezos de la ciudad de Huelva conforme al Plan*



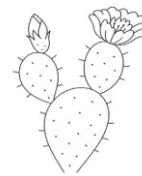
- General de Ordenación Urbana de 1999 y otras afecciones sectoriales*. Octubre-noviembre de 2018.
- Bardavio, A., y Mañe, S. (2017). La arqueología en la enseñanza obligatoria. El ejemplo del Campo de Aprendizaje de la Noguera. *Otarq* (2), 331–345. <http://dx.doi.org/10.23914/otarq.v0i2.127>
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (1), 91–95.
- Bennett, T. (2005). Civic laboratories: museums, cultural objecthood, and the governance of the social. *Cultural Studies*, 19(5), 521–547.
- Berlanga, M. J., Mayorga, M. J., y Gallardo, M. (2015). Las asambleas en Educación Infantil: proyecto de grupo y espacio de crecimiento. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).
- Bermejo, R., Arto, I., Hoyos, D., y Garmendia, E. (2010). Menos es más: del desarrollo sostenible al decrecimiento sostenible. *Hegoa*, (52), 1–28.
- Bernabé, M. M. (2021). Desarrollar la conciencia cultural en Educación Infantil mediante las canciones infantiles. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, (19), 19–34. <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.13781>
- Bonilla, A. L. (2018). La actividad humana y los elementos que forman el entorno social y cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 165–176). Pirámide.
- Bonilla, A. L., y Navas, E. (2018). El patrimonio arqueológico como recurso en Educación Infantil. En A.L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 261–271). Pirámide.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Agora digital*, (1).
- Bustos, R. (2004). Patrimonialización de valores territoriales. Turismo, sistemas productivos y desarrollo local. *Aportes y Transferencias*, 8(2), 11–23.
- Cabaleiro, A. (2013). Análisis y mejora de la práctica docente: La Segunda Guerra Mundial en 4º curso de la ESO. Un estudio de caso. *Clío. History and History Teaching*, (39).
- Calderón, B. (2018). "La ciudad educadora". Instrumentos didácticos para el aprendizaje del entorno social y cultural en Educación Infantil mediante proyectos educativos: el ejemplo de Málaga romana. E. López, C. R. García y M. Sánchez (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*



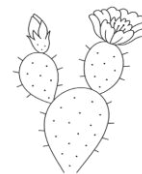
- (895–906). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS): Ediciones Universidad de Valladolid (EdUVA).
- Calderón, B., y Rodríguez, A. M. (2021). Cómo comunicar los valores del patrimonio cultural mediante la didáctica del objeto y la expresión de emociones. La experiencia del taller "El reloj a través de la historia y el arte" para el aprendizaje del tiempo histórico en Educación Infantil. En J. Sotelo y N. Abuín (coords.), *Comunicar en pandemia: de las "fake news" a la sostenibilidad* (pp. 671–687). McGraw Hill.
- Callarisa, J., González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2021). Un estudio de caso sobre una maestra y su papel en un proyecto interdisciplinar sobre patrimonio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 207–222. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.207>
- Callarisa, J., y Sabido-Codina J. (2023). El vínculo entre el rol docente y el uso crítico de proyectos interdisciplinarios patrimoniales en la Educación Primaria: un estudio de caso de una localidad de Cataluña. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 211–230. <https://doi.org/10.6018/educatio.531711>
- Cambil, M. E., y Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M.E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 61–80). Pirámide.
- Campero-Romero, C., Felicidades-García, J., y García-Delgado, F. J. (2019). Patrimonio natural y ordenación urbana. Los cabezos en la ciudad de Huelva (España). En J. A. Márquez y J. L. Llamas (dirs), *Hélices y anclas para el desarrollo local* (pp. 1080–1092). Consorcio Universidades Huelva-Cartagena de Indias.
- Campina-López, A. C., Arroyo, E., y Sampedro-Martín, S. (2025). ¿Cómo ha sido el río Tinto y su entorno? Patrimonios controversiales y pensamiento histórico en Educación Secundaria. En A. A. Lorca (ed.), *Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales* (pp. 133–152). Octaedro.
- Cañal, P., Pozuelos, F.J. y Travé, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos*. Díada
- 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>
- Carrillo, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L.C., Flores, E., Escudero, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar, Á., et al. (2018). The mathematics teacher's



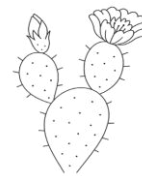
- specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20, 236–253. <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>
- Carrillo, J., Contreras, L. C., Climent, N., Escudero-Ávila, D., Flores-Medrano, E., y Montes, M. A. (2014). *Un marco teórico para el conocimiento especializado del profesor de matemáticas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Carvalho, S., y Semedo, A. (2023) Contested heritage and colonialism in Portugal: A state of cognitive dissonance. *ICOFOM Study Series*, 50(2). <https://doi.org/10.4000/iss.4381>
- Carvente, E., y Hernández, J. A. (2019). Análisis de concordancia mediante coeficiente de Kappa de Cohen para la elaboración de un instrumento de categorización de entrevistas biográfico-narrativas. En J. Mendoza y N. S. Esparragoza (coords.), *Educación: aportaciones metodológicas* (pp. 50–70). Consorcio Educativo de Oriente.
- Casanova, E., Arias, L., y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil. *Contextos Educativos*, (22), 79–95.
- Castañeda-Meneses, M. (2019). Análisis de los métodos de enseñanza que usa profesorado destacado en clases de ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1–15. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.18>
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XX1*, 19(2), 105–126. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14271>
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., y 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), 205–219. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
- Castro-Calviño, L., y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>
- Castro-Fernández, B. M., Castro-Calviño, L., Conde-Miguel, J., y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista*



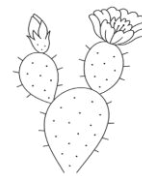
- Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Catagnano, F. (2017). *Los dibujos nos hablan. Dinámicas familiares diversas: Análisis psicológico de las emociones*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/6174>
- Chaparro, A., y Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Ciriza-Mendivil, C. D., Mendioroz, A., Hernández de la Cruz, J. M., y Rivero, P. (2023). El Patrimonio Cultural en la Educación Infantil. Análisis de la Percepción del Profesorado en Formación. *Social and Education History*, 12(3), 274–291. <https://doi.org/10.17583/hse.12025>
- Clements, D., y Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: the case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, (14), 133–148. <https://doi.org/10.1007/S10857-011-9173-0>.
- Cohen, J. (1960). Acoefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, (20), 37–46.
- Cohen, L. E. (2009). Exploring Cultural Heritage in a Kindergarten Classroom. *Young Children*, 64(3), 72–77.
- Collao, D. (2024a). Patrimonialización a partir de vínculos identitarios: una propuesta para el trabajo con las infancias. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1161>
- Collao, D. (2024b). Niñas, niños y patrimonio: una experiencia desde la Educación Patrimonial a partir de los vínculos identitarios para la formación de una ciudadanía crítica. En J. I. Ortega, J. A. Sánchez y N. González-Monfort (eds.), *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (pp. 183–89). Octaedro.
- Consejo de Europa (2015). *Vivir con la controversia, cómo enseñar temas controvertidos mediante la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EDC/HRE)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Consejo de Europa (2000). *Convenio europeo del paisaje*. European Treaty Series, (176). <https://rm.coe.int/1680080621>



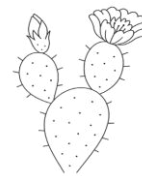
- Cooper, H. (2002). *History in Early Years*. Psychology Press.
- Corral, M. I., y Miralles, P. (2015). Diseño, aplicación y evaluación del proyecto “El antiguo Egipto” en educación infantil. *Investigación en la Escuela* (86), 75–88. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i86.08>
- Cousin, G. (2005). Case Study Research. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 421–427. <https://doi.org/10.1080/03098260500290967>
- Cruz-Guzmán, M., y Martínez, E. (2022). Iniciación a las prácticas científicas en Educación Infantil: aprendiendo sobre el sistema digestivo por indagación basada en modelos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(1).
- 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. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuenca, J. M. (2006). Análisis de concepciones de Maestros en Formación Inicial sobre el Patrimonio y su Enseñanza. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (4).
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76–96.
- Cuenca, J. M., Domínguez, C., y Estepa, J. (2000). El conocimiento didáctico del contenido sobre las nociones temporales en el profesorado de Educación Primaria. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 401–412). Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M, Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural en España*, (5), 45–57.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2017a). 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., y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *MIDAS. Museus e estudos interdisciplinares*, (8). <http://dx.doi.org/10.4000/midas.1173>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. y Estepa, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(62). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>



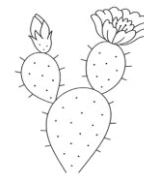
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación infantil. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45–54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., Ibáñez-Etxeberria, A., y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *CLIO. History and History teaching*, (40).
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., y Schugurensky, D. (2017b). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos. Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios pedagógicos*, 43(4). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400002>
- Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2009) La ciudad actual a través de la ciudad histórica. *Cuadernos de Pedagogía*, (394), 67–69.
- Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Trea.
- Cuenca, J. M., y Pérez-González, M. (2021). El cuento en la enseñanza del patrimonio: análisis de propuestas didácticas en Educación Infantil. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 8, 243–265. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.243>
- De Los Reyes, J. L. (2009). Del patrimonio cultural al museo infantil. *Tarbiya*, (40), 107-124.
- Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 90, de 15 de mayo de 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/1>
- Decreto 264/2011, de 2 de agosto, por el que se crean y regulan la figura de Lugar de Memoria Histórica de Andalucía y el Catálogo de Lugares de Memoria Histórica de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 158, de 12 de agosto de 2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/158/3>
- Delgado-Algarra, E. (2015). Conocimiento glocal y pensamiento crítico en la educación del siglo XXI: International Journal of Educational Research and Innovation. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, (4), I–V.
- Delgado-Algarra, E. J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8841>



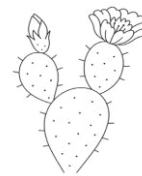
- Delgado-Algarra, E. J. y Nakamura, Y. (2017). Promoción de la paz en entornos sociales y educativos: el caso de Hiroshima Peace Memorial Museum. En E. J. Delgado-Algarra (ed.), *Conociendo Japón desde una perspectiva hispano-japonesa: historia, identidades culturales y educación* (pp. 81–96). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Díaz-Abad, C. A. (2019). Del antropocentrismo al sensocentrismo: una evolución ética necesaria. *Universidad de La Habana*, (287), 363–381.
- 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.
- Domínguez-Almansa, A., y López-Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), 86–109. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>
- Duarte, O. M. (2019). Aproximaciones a la didáctica del patrimonio cultural y a la educación artística en la Educación Infantil. *Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário* 7(1), 54–61.
- Duarte, O. M. y López, C. (2017). ‘Pintamos nuestro patrimonio:’ un proyecto de educación artística y patrimonial para Educación Infantil. *Matéria-Prima*, 5(3), 32–42.
- Duarte, O. M. y Díaz de Mayorga, I. (2020). Arte, patrimonio y conciencia emocional en Educación Infantil. Un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, (102), 140–153. <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.10>
- Duhn, I. (2012). Making ‘place’ for ecological sustainability in early childhood education. *Environmental Education Research*, (18), 19–29. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.572162>.
- Duncan, R. G., Rogat, A. D., y Yarden, A. (2009). A Learning Progression for Deepening Students’ Understandings of Modern Genetics Across the 5th–10th Grades. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 655–674.
- Egea, A., y Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 44(1), e168641.
- Enríquez, J. M., Jiménez, M., y Aragón, L. (2017). ¿Hacemos MasterChef en el cole? *Cuadernos de Pedagogía*, (475), 21–23.



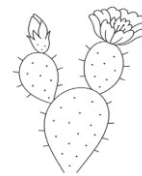
- Escribano, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en educación infantil. Experiencia educativa “¡Esta clase es un Museo!”. *Pulso*, (38), 179–205.
- Escribano, A. (2020). *El Museo Arqueológico y la Enseñanza de la historia en la educación formal: una mirada desde el profesorado y los educadores de museo*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/86221>
- Escribano, A., y Molina, S. (2015). La importancia de las salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clío. History and History Teaching*, (41).
- España, E., y Prieto, T. (2010). Problemas socio-científicos y enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Investigación En La Escuela*, (71), 17–24. <https://doi.org/10.12795/IE.2010.i71.02>
- Espinoza, E. E. (2020). El plagio es un flagelo en el ámbito académico ecuatoriano. *Universidad Y Sociedad*, 12(3), 407–415.
- Espinoza, E. E., y Calva, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Universidad Y Sociedad*, 12(4), 333–340.
- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 313-334). Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela*, (51), 71–82.
- Estepa, J. (2019a). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, (4), 4–19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Estepa, J. (2019b) Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (96), 225–226.
- 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>



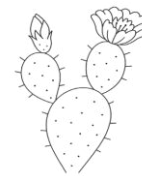
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51–71). Trea.
- Estepa, J., Ávila, R. M., y Ferreras, M. (2008). Primary 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., Jiménez, R., Travé, G., De las Heras, M. A., Miedes, B., Martín-Cáceres, M. J., y Calaf, R. (2021b). El proyecto Epitec: relaciones escuela-museo. Conexiones entre emociones, territorio y 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. 15–28). Trea.
- Estepa, J., Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres M. J. (2021a). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483–492). Trea.
- Estepa, J., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2023). De los patrimonios controversiales a la formación de la ciudadanía. En I. Bellatti, C. Fuentes, P. Miralles y L. Sánchez (coords.), *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática: Homenaje a Joaquín Prats Cuevas* (pp. 351–369). Octaedro.
- Estepa, J., y Delgado-Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 8, 172–189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. In C. J. Gómez-Carrasco y P. Miralles (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75–86). Octaedro.
- Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2020) Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. In E. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43–55). IGI Global.



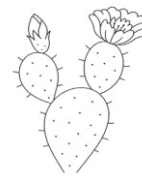
- Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2024). Antipatrimonio y turismo oscuro. El público escolar. *PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (105), 210-211.
- Falcón, R., Fontal, O., y Torregrosa, A. (2015). Heritage as a gift of time. *Sociétés*, 129(3), 115–124.
- Feijóo, J., y Castro-Fernández, B. M. (2023). El mar en Galicia: aproximación a su dimensión patrimonial en un aula de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (44), 3–16. <https://doi.org/10.7203/DCES.44.26364>
- Feliu, M. y Hernández-Cardona, F. X. (2020). The Spanish Civil War in the Classrooms: Working for Citizenship Education. En E.J. Delgado-Algarra y J.M. Cuenca (eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp 429–448). IGI Global.
- Feliu, M., Fernández-Santín, M., y Atenas, J. (2021). Building Relationships between Museums and Schools: Reggio Emilia as a Bridge to Educate Children about Heritage. *Sustainability*, (13), 3713. <https://doi.org/10.3390/su13073713>
- Feliu, M., Jiménez-Torregrosa, L., Arbonés, G., Bardavio, A., y Calabuig, S. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Graó.
- Fernández-Paradas, A. R. (2017). Patrimonios Invisibles. Líneas De investigación Desde La Perspectiva De género Y La recuperación De La Memoria LGTB. *Vivat Academia*, (141), 115–37. <https://doi.org/10.15178/va.2017.141.115-137>.
- Fernández-Piatek, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, (15), 1–8.
- Fernández-Orgaz, L. (2002). Visitando un museo de arte con alumnos de Educación Infantil. *Arte, Individuo y Sociedad. Anexo I*, 437–440.
- Fernández-Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*, (56), 7–18.
- Fernández-Santín, M., y Feliu, M. (2020). Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100686. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100686>
- Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/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-



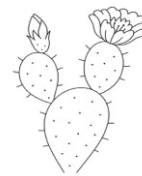
- Algarra y J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 199–218). IGI Global.
- Flores-Mérida, A. (2015). Glocalidad: el reto de la construcción de ciudadanía en un mundo hiperconectado. *Virtualis*, 5(10), 152–171. <https://doi.org/10.2123/virtualis.v5i10.106>
- Fonseca, R., Silva, P., y Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5(1), 81–90.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la última década. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 415–436.
- Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, (375), 184–205. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., y Castro, P. L. (2023). La madurez de la educación patrimonial como disciplina: innovar, hibridar, transformar. En P. L. Castro, U. Luna y M. Martínez-Rodríguez (coords.), *Tendencias y acciones en educación patrimonial* (pp. 15–17). Dykinson.
- Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M., Ballesteros-Colino, T., y Cepeda, J. (2021). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 67–86. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91269>
- Fontal, O., y Marín-Cepeda, S. (2018a). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3), 483–500. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fontal, O., y Marín-Cepeda, S. (2018b). El observatorio de educación patrimonial. Revisión de experiencias y estudios sobre la base del enfoque relacional. En M. alcántara, M. García-Montero y F. Sánchez-López (coords.), *Arte. Memoria del 56.º Congreso Internacional de Americanistas* (pp. 260–267). Universidad de Salamanca.
- Fraga-Hernández, N. (2024). El conocimiento especializado del profesor de Ciencias Sociales para el abordaje de los patrimonios controversiales en el aula. En O. Fontal y A. Ibáñez-Etxeberria (dirs.), *VI Congreso Internacional de Educación*



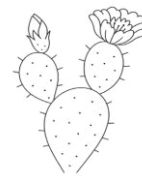
- Patrimonial (CIEP6)*, 16, 17 y 18 de octubre de 2024, Complejo Cultural el Águila, Madrid.
- Fraga-Hernández, N., y Cuenca, J. M. (2024). Concepciones del alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva en torno al patrimonio de Huelva capital. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 14, 157–176. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.09>
- García-Martínez, B., Lozano-Martínez, J., y Cerezo-Maíquez, M. C. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>
- García, G. (2012). En busca de nuestra identidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (419), 20–23.
- García-Ceballos, S., Aso, B., Navarro-Neri, I., y Rivero, M. P. (2021). La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura. *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-Luque, A., Jardón, P., y Masriera, C. (2023). Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (15), 58–74. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>
- García-Luque, A., y De la Cruz, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos como recurso en Educación Infantil. En A.L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 195–220). Pirámide.
- García-Navarro, E., Camacho, M. A., Morales, J. A., y Alonso Chaves, F. M. (2011). Análisis de estabilidad en taludes arenosos: deslizamientos en los “cabezos” de Huelva. *Revista de la Sociedad Geológica de España*, 24(1), 101–116.
- García-Pérez, R., Buzón, O., Piedra, J., y Quiñones, C. (2010). La ceguera de género en el profesorado. En I. Vázquez, C. Flecha, A. Guil y M. J. Cala (coords.), *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario (Nacional) Investigación y Género* (págs. 315–326). Universidad de Sevilla.
- García-Viso, P., De las Heras, M. A., y Climent, N. (2024). El conocimiento especializado del profesor de ciencias experimentales y de matemáticas. Comparativa de elementos de conocimiento didáctico del contenido. En V. Arufe y R. Rodríguez (coords.), *Actas del 7º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2024* (pp. 553–557). Plataforma EDUCA.



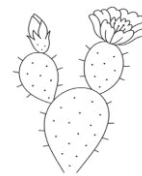
- García-Viso, P., Galán, L., de las Heras, M. A. y Climent, N. (2023). *El conocimiento especializado del profesor de ciencias (experimentales y sociales) y de matemáticas*. Documento interno del proyecto ProyExcel_00297 (Junta de Andalucía).
- Garrido, R., y Romero, E. (2010). Los cabezos de Huelva: patrimonio geológico y cultural. En E. Romero-Macías (coord.), *Una apuesta por el desarrollo local sostenible* (pp. 139–145). Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gerring, J. (2017). *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge University Press.
- Gil, C., Peña, J., Agua, F., García-Heras, M. y Villegas, M. A. (2018). Diseño y ejecución de un proyecto didáctico sobre conservación del Patrimonio Cultural para EI, EP y ESO. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2).
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: Un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.3), 129–146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Gil-Pérez, D., Vilches, A., y González, M. (2004). Museos para la "glocalidad": Una propuesta de museo que ayude a analizar los problemas de una región dada en el marco de la situación del mundo. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 1(2), 87–102.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez, C., y Fenoy, B. (2016). La sensorialidad como estrategia para la educación patrimonial en el aula de educación infantil. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (7), 54–68. <https://doi.org/10.7203/EARI.7.8010>
- Gómez-Contreras, J. L. (2014). Del desarrollo sostenible a la sustentabilidad ambiental. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 22(1), 115–136.
- Gómez-Hurtado, I. C. (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://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/23399>



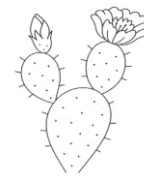
- Gómez-Hurtado, I., Cuenca, J. M., y Borgui, B. (2023). Towards an inclusive Heritage Education: A didactic proposal “Le radici per volare”. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(1), 413–430. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052023000100413>
- Gómez-Román, J. M. (2020). Proyecto de innovación “Federico García Lorca en Educación Infantil”. En M. E. Cambil, F. de Olivera, A. R. Fernández-Paradas, G. Romero y A. J. Rui (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 454–463). Editorial Universidad de Granada.
- Gómez-Toscano, F., Beltrán-Pinzón, J. M. y Rastrojo-Lunar, J. (2021). La conformación del sitio arqueológico de Huelva. Procesos naturales y actividad humana. *SPAL - Revista de Prehistoria y Arqueología*, (16), 155–172. <https://doi.org/10.12795/spal.2007.i16.07>
- 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-Monfort, N., Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 221–232). AUPDCS.
- González-Reyes, L. (2018). *Educar para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. Fuhem Ecosocial.
- Guasch, Y. (2018). Recursos didácticos para trabajar el patrimonio en Educación Infantil: los cuentos. En A.L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 233-248). Pirámide.
- Gudmundsdóttir, S., y Shulman, L. (2005). Pedagogical knowledge in the Social Sciences. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1–12.
- Guevara-Rodríguez, G. (2019). Análisis documental: Propuestas metodológicas para la transformación en programa de posgrado desde el enfoque socioformativo. *Atenas: revista científico pedagógica*, 3(47), 105–123.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapelusz.



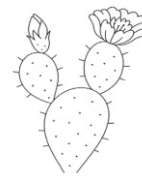
- Hernández, L., y Pagès, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 119–140.
- Hernández-Ríos, M. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147–164). Pirámide.
- Herrero, Y. (2024). *La Educación Ecosocial en evolución. Una revisión de la trayectoria de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción de Madrid desde la perspectiva de los ecofeminismos*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=335686>
- Instituto del Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Cultura (2024). *II Plan Nacional de Educación y Patrimonio*.
- Jamiludin, J., y Darnawati, D. (2022). Project-Based Digital Photovoice: Teaching Local History through the Visual Method. *Social and Education History*, 11(3), 245–274. <http://doi.org/10.17583/hse.10444>
- Jiménez, G., y Vega, L. (2020). Concordancia entre observadores de las estrategias argumentativas empleadas por niños preescolares. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 7(14), 12–30. <https://doi.org/10.48162.rev.5.008>
- Jiménez, M. L., y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151–170.
- Jiménez-Becerra, I. (2022). Representaciones sociales sobre la enseñanza del conflicto en el profesorado colombiano: algunos efectos en sus decisiones didácticas. *El Futuro del Pasado*, 13, 583-612. <https://doi.org/10.14201/fdp.26179>
- Jiménez-Chaves, V. E. (2022). El estudio de casos y sus etapas en las investigaciones. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico*, (16), e2022013. <https://doi.org/10.70833/rseisa16item317>
- Jiménez-Chaves, V. E., y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academo. Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2).
- Jiménez-Esquinas, G. (2016). De “añadir mujeres y agitar” a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (24), 137–141.



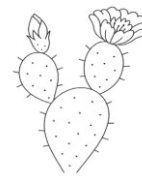
- Jiménez-Palacios, R. (2020). *Experimentación y análisis del uso de los videojuegos para la educación patrimonial. Estudio de caso en 1º de ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/19159>
- Jiménez-Palacios, R., Arroyo, E., y Sampedro-Martín, S. (2025). Artivismo por Marismas del Odiel: patrimonio y participación ciudadana en Educación Infantil. En A. A. Lorca (ed.), *Situaciones de aprendizaje interdisciplinares en patrimonios naturales* (pp. 49–66). Octaedro.
- Jobb, C. (2019). Power, Space, and Place in Early Childhood Education. *Canadian Journal of Sociology*, 44(3), 211-232. <https://doi.org/10.29173/cjs29596>
- Karadimou, M., y Tsioumis, K. (2021). Preparing kindergarten students for future active citizens. *Journal of Studies in Education*. <https://doi.org/10.5296/JSE.V11I3.18693>
- Kerr, D., y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lagarde, M. (1996) *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Latorre, G., y Mérida, R. (2019). La ciudad como contexto educativo: Desarrollo de la competencia cívica en las aulas infantiles y en el alumnado con necesidades de apoyo educativo. *Foro de Educación*, 17(27), 203–227. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.649>
- Ley 7/2021, de 20 de mayo, de cambio climático y transición energética. *Boletín Oficial del Estado*, 121, de 21 de mayo de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/l/2021/05/20/7/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Liceras, A. (2017). Patrimonio y paisaje. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 119–134). Pirámide
- Llull-Peñalba, J. (2010). Jugar en sitios históricos: dos experiencias de educación en el tiempo libre e interpretación del patrimonio en Alcalá de Henares. *Pulso. Revista De educación*, (33), 131–159. <https://doi.org/10.58265/pulso.5015>
- López-Calva, J. M. (2019). Ética en la investigación educativa: crisis, complejidad y desafío formativo. En D. M. Arzola-Franco (coord.), *Procesos formativos en la*



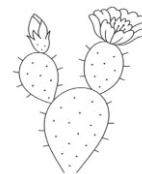
- investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 223–235). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- López-Cruz, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>
- López-Fernández, J. A., Medina, S., López, M. J., y García-Morís, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13(19), 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- López-Martínez, M. J. (2020). La participación ciudadana de la población infantil escolar en el cuidado del Patrimonio. *Erph. Revista electrónica De Patrimonio Histórico*, (25), 137–154. <https://doi.org/10.30827/e-rph.v0i25.17890>
- Lucas L., Trabajo M., y Borghi B. (2020). El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas prácticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 299–317. <https://doi.org/10.5209/aris.63288>
- Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales. Un estudio de caso en ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15597>
- Lucas, L. (2021). La educación patrimonial para el tratamiento escolar de problemas socioambientales. Un ejemplo de buenas prácticas. En J. M. Cuenca-López, Martín-Cáceres, M. J. y J. Estepa (eds.). *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 107–120). Trea.
- Lucas, L. (2023). *El valor de la(s) historia(s) del arte y de la educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales para educar en el ecofeminismo antiespecista*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén. <https://hdl.handle.net/10953/2370>
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. (2019) La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (18), 5–15.
- Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2018). Educación para una ciudadanía comprometida en la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Qué piensa el alumnado de un profesor innovador sobre su aprendizaje? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (35), 3–16. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12572>



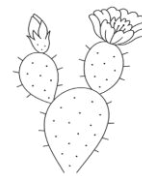
- Lucas, L., y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, (89), 35–48. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03>
- Lucas, L., Arroyo Mora, E., y García-Luque, A. (2023b). El valor de la(s) Historia(s) del Arte para educar en el ecofeminismo crítico: de las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna. *Asparkía. Investigació Feminista*, (42), 167-189. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6848>
- Lucas, L., López Fernández-Cao, M., y Sotelo, X. (2023a). El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. <https://doi.org/10.6018/pantarei.549011>
- Luís, M. (2021). *O conhecimento especializado do professor quando ensina tópicos de biologia*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/20211>
- Luna, U., Mijangos-Noh, J. C., Portoléz, Á., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Comunidades patrimoniales como articuladoras y conservadoras de la cultura maya: el Centro Comunitario Uj-Ja' Síjo'ob de Canicab (Yucatán, México). *Estudios de cultura maya*, 61, 257–280. <https://doi.org/10.19130/iifl.ecm/61.002x4856001sm9>
- Madondo, F., y Tsikira, J. (2021). Traditional Children's Games: Their Relevance on Skills Development among Rural Zimbabwean Children Age 3–8 Years. *Journal of Research in Childhood Education of Research in Childhood Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1982084>
- Magnusson, S., Krajcik, L., y Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95–132). Kluwer Academic Publishers.
- Malaguzzi, L. (2001). *Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro
- Mancha-Castro, J. C. (2024). La Semana Santa como recurso didáctico en educación patrimonial.: Concepciones y prácticas en profesorado de ESO y Bachillerato. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 28(2), 159–178. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.21221>
- Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020) La arquitectura del vínculo a través de la web Personas y Patrimonios. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 137–158. <https://doi.org/10.14198/OBETS2020.15.1.05>



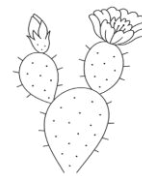
- Martín-Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (coords.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López* (pp. 109–122). Octaedro.
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (2022). Problemas socioambientales relevantes y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales: patrimonios controversiales. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. De Alba (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 360–370). Tirant lo Blanch.
- Martín-Cáceres, M. J., y 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>
- Martínez, J., y Zurbano, B. (2012). La mujer represaliada y el homosexual torturado durante la guerra civil y la posguerra española. El caso de Huelva. En *Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género* (pp. 200–214). Universidad de Sevilla.
- Martínez, M. (2010). Los caballos y el aprendizaje de la cultura. Una experiencia de proyecto con alumnado de Infantil. *Investigación en la Escuela*, (70), 51-60. <https://doi.org/10.12795/IE.2010.i70.05>
- Martínez, M. I., Casanova, E., Jiménez, M., Sastre, E., y Jaén, C. E. (2016). La enseñanza de la historia a través del entorno próximo en Educación Infantil: paseando por Murcia. En C.R. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 264–273). Entimena.
- Martínez-Gil, T., Benito, V., y Santacana, J. (2022). La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: definición, factores y modelización. *Andamio*, (2). <https://doi.org/10.4151/0719409923201540>
- Martínez-Pérez, D., Gavilán, J. M., y Toscano, M. O. (2017). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (7), 226–244.



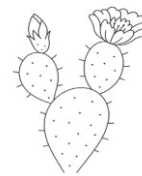
- Mateo, J. (2004). La investigación *ex post-facto*. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 187–222). La muralla.
- Mayer, M. (1998). Educación ambiental: de la acción a la investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 217–231.
- Mejía-Castillo, H. J. (2017). La metodología de investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana De bioeconomía Y Cambio climático*, 3(5), 734–744. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v3i5.5945>
- Mendioroz, A., y Erce, A. (2020) El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 767–781 <https://doi.org/10.5209/aris.65825>
- Mesías, J. M., y Vázquez, N. (2021). Investigar con fotografía documental para el aprendizaje del urbanismo, el patrimonio y el espacio-tiempo contemporáneo. *ARTSEDUCA*, 29(29), 39–60. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.4>
- Miedes, B. (2022). Faro Convention and Sustainable Development. Contribution of the Faro Convention Principles to the successful implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs). 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., López-Sánchez, C. y Moreno, A. (2014). Escenarios alternativos para las TICs y el conocimiento territorial en el marco de las transiciones socioecológicas: smart cities e inteligencia territorial ¿hacia una sociedad del “buen conocer”? En Hidalgo, J. L. y Moreno, A. (eds.), *Actas del 2º Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo. Red Española de estudios del desarrollo*, Universidad de Huelva. <https://www.uhu.es/IICIED/actas.php>
- 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. 465–481). Trea.
- Miguel-Revilla, D., y Fernández, J. (2017). Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, (33), 3–20. <https://doi.org/10.7203/dces.33.10875>



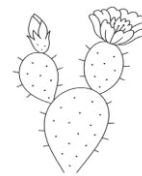
- Miralles, P., y Alfageme, M. B. (2010). Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (24), 45–61.
- Miralles, P., y Molina, S. (2011). Didáctica de las ciencias sociales para el área de conocimiento del entorno. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 89–110). Mira Editores.
- Miralles, P., y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81–90.
- Mitchell, I., Keast, S., Panizzon, D., y Mitchell, J. (2016). Using ‘big ideas’ to enhance teaching and student learning. *Teachers and teaching*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218328>
- Molina-Torres, M. P., y Ortiz-Urbano, R. (2021). Educación sostenible y conservación del patrimonio cultural en la formación del profesorado universitario. *Formación universitaria*, 14(1), 207–216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100207>
- Monte-Sano, C., y Budano, C. (2013). Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: An exploration of two novice teachers' growth over three years. *Journal of the Learning Sciences*, 22, 171–211. <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.742016>
- Morán, C., González-Reyes, L., Nieto, M., y Rodríguez-Muñoz, V. M. (2021). *El conocimiento y la defensa del medio natural en la LOMLOE*. Fuhem Ecosocial.
- Moreno-Vera, J. R., López-Fernández, J. A., y Ponsoda-López de Atalaya, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(1), 439–458. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13789>
- Moreno-Vera, J. R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández, J. A., y Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(21), 8921. <https://doi.org/10.3390/su12218921>
- Moreno-Vera, J. R., Vera, M. I., Miralles, P., y Trigueros, F. J. (2013). El retrato en Educación Infantil: Una propuesta didáctica sobre arte. *Clío & Asociados*, (17), 249–266.
- Moromizato-Izu, R. K. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *El Ágora USB*, 7(2), 311–321.



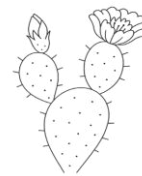
- Morón, M. C., Morón, H., y Trabajo, M. (2023). El proyecto de innovación docente “Los cabezos de Huelva”. *Educando en el activismo ciudadano: algunos resultados. Didáctica Geográfica*, (24), 83–112. <https://doi.org/10.21138/DG.659>
- Morón, M. C., y Trabajo, M. (2021). Problemáticas del Mundo Actual, Nuestro Territorio Cercano. La Ciudad de Huelva y el Georrecurso de los Cabezos. En Mateo, T. J., Lozano, J. M., Redondo, M. J., Fernández de Viana, I. J., y Rodríguez, M. A. (eds.), *Actas de las IV Jornadas ScienCity 2021. Fomento de la Cultura Científica, Tecnológica y de Innovación en Ciudades Inteligentes* (pp. 58–61). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Muñoz, P. y Muñoz, I. (1999). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez-Serrano (coord.), *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural* (pp. 221–252). Narcea.
- Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 10(2), 5–8.
- Nind, M. (2020). A new application for the concept of pedagogical content knowledge: teaching advanced social science research methods. *Oxford Review of Education*, (46), 185–201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1644996>
- Oliva, J. M. (2019). Distintas acepciones para la idea de modelización en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 37(2), 5–24. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2648>
- Oliva, J. M. (2021). Líneas y resultados de investigación en torno a la dimensión instrumental de la modelización en la enseñanza de las ciencias. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 5(2), 01–16. <https://doi.org/10.17979/arec.2021.5.2.7629>
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (coords), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 163–182). Síntesis.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, de 2 de junio de 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/index.html>



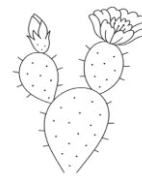
- Ortega, D., y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación En La Escuela*, (93), 1–15. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i93.01>
- Ortega, P. J., Botello, M., Mesa, P., y Torres, B. (2015). La aventura de investigar. *Cuadernos de Pedagogía*, (459), 23–25.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pabón-Figueras, M. y Pino, M. A. (2019). Ecociudadanía y desarrollo humano: la construcción de un modelo de turismo sostenible. En Limón-Domínguez, D. (Dir.) (2019). *Ecociudadanía: retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 85–96). Octaedro.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, (13), 38–51.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento educativo*, 30, 255–269.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (40), 67–81.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (5), 5–22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Palomero, I., y Bernal-Bravo, C. (2022). Patrimonio-historia: un binomio recomendable para aprender el pasado en Educación Infantil y Primaria. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. De Alba (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales. Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 371–378). Tirant lo Blanch.
- Park, S., y Oliver, J. S. (2008). National Board Certification (NBC) as a catalyst for teachers' learning about teaching: The effects of the NBC Process on Candidate Teachers' PCK development. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 812–834. <https://doi.org/10.1002/tea.20234>
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, (101), 48–57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>



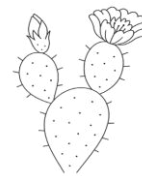
- Pérez-Egea, E., Baeza, M. C., y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 1–10.
- Pérez-González, J. A. (2018). Cultura andaluza con valor educativo. El aprendizaje del entorno en la educación infantil por medio de la Semana Santa. En A. R. Fernández-Paradas (coord.), *Didáctica de la Semana Santa: pedagogías para la colectividad* (pp. 85–107). Abya Yala.
- Pérez-Largacha, A. (2019). La ciudad en la Historia. Enseñar su pasado, presente y futuro en las aulas de Secundaria. *El Futuro Del Pasado*, 10, 187–214. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.007>
- Piubel, T. M. (2024). *Docência e saberes no ensino de História: educar com os patrimônios seníveis no Rio de Janeiro*. Tesis doctoral. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recuperado de: https://www.academia.edu/126418004/Doc%C3%Aancia_e_saberes_no_ensino_de_Hist%C3%B3ria_educar_com_os_patrim%C3%B4nios_sens%C3%ADveis_no_Rio_de_Janeiro
- Pla, F., y Poznan, J. (2021). *The Faro Convention's Role in a Changing Society. Building on a decade of advancement*. Council of Europe.
- Ponsoda-López de Atalaya, S., Ponce-Gea, A., y Pinto, H. (2023). El desarrollo del pensamiento histórico a través del patrimonio cultural inmaterial en la formación inicial docente formación inicial docente. *Clío. History and History Teaching*, (49). https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499564
- Ponsoda-López de Atalaya, S., y Lucas, L. (2024). “Una mirada al patrimoni”: una acción educativa en el museo. *Cabás*, (31), 172–185.
- Porlán, R., Azcárate, P., Martín del Pozo, R., Martín-Toscano, J., y Rivero, A. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación En La Escuela*, (29), 23–38. <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i29.02>
- Porras, P., y Egea, A. (2024). Concepciones de los futuros docentes de Educación Infantil en torno al patrimonio etnológico. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 25, 84-102. <https://doi.org/10.60940/her&musv25id432216>
- Portilla, M., Rojas, A. F., y Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Docencia, Investigación e Innovación*, 3(2), 86-100.



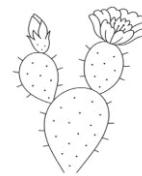
- Puig, M. (2024). Construyendo el rincón de Historia: análisis de una experiencia con futuros docentes de Educación Infantil. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 1, 118–131. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>
- Puleo, A. H. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Puskás, T., y Andersson, A. (2017). “Why Do We Celebrate ...?” Filling Traditions with Meaning in an Ethnically Diverse Swedish Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 49, 21–37. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0182-8>
- Puyuelo, M., Val, M., Merino, L. y Felip, F. (2011). Representaciones virtuales y otros recursos técnicos en la accesibilidad al patrimonio cultural. *EGA. Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica*, (17), 164–173.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (40), 7–22.
- Raposo, R., Arroyo, E., y Sampedro-Martín, S. (2023). La deconstrucción de los roles de género a través del patrimonio cultural en Educación Infantil. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (12), 67–84. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.05>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Rendón, R. E. (2010). Espacios públicos y calidad de vida. En *VI Congreso Internacional Ciudad y Territorio virtual*. Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali.
- Rivera-Hernández, J. E., Blanco-Orozco, N. V., Alcántara-Salinas, G., Houbron, E. P., y Pérez-Sato, J. A. (2017). ¿Desarrollo sostenible o sustentable? La controversia de un concepto. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 15(1), 57–67.
- Rivero, P., Mendioroz, A., y Navarro-Neri, I. (2022). La producción científica en castellano sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil (2017-2022). *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (13), 5–34. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26114>
- Rivero, P., y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué Historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil? *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 96–120. <https://doi.org/10.1590/198053145428>
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Sage.



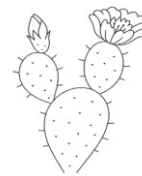
- Rodrigo-Cano, D., Picó, M. J., y Dimuro, G. (2019). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco para la acción y la intervención social y ambiental. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 25–36. <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.02>
- Rodríguez-Marín, F. J. (2007). Una historia, un libro, una película: el corazón de la tierra. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, (29), 247–252.
- Rofiqoh, F. U., y Muthmainah. (2024). Cultivating cultural awareness in early childhood: The role of Batik Tulis in preserving local heritage. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 9(1), 23–36. <https://doi.org/10.14421/jga.2024.91-03>
- Rönkkö, M. L., Aerila, J. A., y Grönman, S. (2016). Creative Inspiration for Preschoolers from Museums. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 17–32. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0159-z>
- Ruiz-Bolívar, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva. *Télématique*, 10(1), 28–50. www.redalyc.org/articulo.oa?id=78419688002
- Ruiz-Morales, A. (2023). Las situaciones de aprendizaje: concepto, partes y fases para su diseño. *Supervisión 21*, (68), 1-58. <https://doi.org/10.52149/sp21>
- Sabariego, M. (2004a). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 49–86). La muralla.
- Sabariego, M. (2004b). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 123–160). La muralla.
- Sabariego, M., Dorio, I., y Massot, M. I. (2004b). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329–366). La muralla.
- Sabariego, M., Massot, I., y Dorio, I. (2004a). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 285–320). La muralla.
- Sabido-Codina, J. y Tarragona, M. J. (2020). Simultaneidad Histórica y Tratamiento Didáctico del Holocausto. *Cuestiones pedagógicas*, 29(1), 37–48.
- Saiz-Linares, A., y Ceballos-López, N. (2020). Análisis multifocal en la formación inicial de docentes: interpretaciones de alumnado y supervisores. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250005>



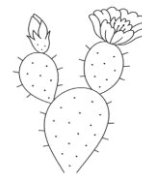
- Sampedro-Martín, S. (2024). *Enseñar a enseñar los patrimonios controversiales: el Diálogo Cívico Gamificado en la formación inicial docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/25116>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2023a). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. IN C.J. Gómez-Carrasco (ed.), *Re-imagining the Teaching of European History* (pp. 68–79). Routledge.
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2023b). Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions. *Sustainability*, 15(10), 8051. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Sampedro-Martín, S., Castro-Fernández, B. M., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M. (2025). Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué preocupa a los futuros docentes? *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 29(1), 49–75. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29703>
- 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>
- Samuels, K. (2019). Deliberate Heritage: Difference and Disagreement After Charlottesville. *The Public Historian*, 41(1), 121–132. <https://doi.org/10.1525/TPH.2019.41.1.121>.
- Sánchez, A., y Álava, L. (2020). ¿Es posible abordar el folklore musical de otras comunidades autónomas en el segundo ciclo de Educación Infantil?: El caso del flamenco. *Revista de Investigación sobre Flamenco "La madrugá"*, (17). <https://doi.org/10.6018/flamenco.460761>
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223–242.
- Santacana, J., y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Santacana, J., y Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, 3(1), 47–60.
- Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (coords.),



- Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115–128). Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Sauvé, L. (2013). Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates socioecológicos. *Revista Integra Educativa*, 6(3), 65–87.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 8–22. <https://doi.org/10.1177/1463949117692262>
- Sola, M. J., y Solla, R. (1998). ¿Dónde está Wally? *Cuadernos de Pedagogía*, (274), 15–17.
- Sosa, L., Flores-Medrano, E. y Carrillo, J. (2016). Conocimiento de la enseñanza de las matemáticas del profesor cuando ejemplifica y ayuda en clase de álgebra lineal. *Educación Matemática*, 28(2), 151–174.
- Soto, E. R., y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203–221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Soto, P. M. (2020). Arte contemporáneo y patrimonio cultural en educación infantil. Aproximación creativa, lúdica y simbólica a la cultura. En M. E. Cambil, F. de Olivera, A. R. Fernández-Paradas, G. Romero y A. J. Rui (coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 480–492). Editorial Universidad de Granada.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523–540.
- Stake, R. E. (1982). La evaluación de programas; en especial la evaluación de réplica. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 91–108). Narcea.



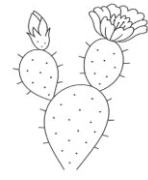
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez-Álvarez, P., y Otero-Varela, A. (2025). Working with Cultural Heritage from the Local Environment: Analysis of Perceptions of Future Teachers. *Social Sciences*, 14(2), 99. <https://doi.org/10.3390/socsci14020099>
- Taibo, C. (2017). *En defensa del decrecimiento. Sobre Capitalismo, crisis y barbarie*. Catarata.
- Tejero, M., Prieto, L., y Álvarez, P. (2017). Educar a la infancia a través de juegos y juguetes tradicionales: experiencias pedagógicas al aire libre. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (18), 73–106. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2017.26.26.001>
- Thanh, N. C., y Thanh, T. T. (2015). The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American journal of educational science*, 1(2), 24–27.
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en Ciencia Política y Ciencias Sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *KAIROS, Revista de Temas Sociales*, (27).
- Toscano-Pérez, C., y Tejera, A. (2022). *La Necrópolis Tartésica de la Joya (Huelva). 50 años después*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- 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. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/19264>
- Trabajo, M., y 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. <https://doi.org/10.58265/pulso.5118>
- Trabajo, M., y Cuenca, J. M. (2022). Educación patrimonial y sostenibilidad: un estudio de caso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Educação & Sociedade*, (43). <https://doi.org/10.1590/ES.255220>
- Trabajo, M., y López-Cruz, I. (2019). Implementación del programa Vivir y Sentir el patrimonio en un centro de Educación Secundaria. Un mar de Patrimonio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1).
- Trilla, J., y Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación ciudadana. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, (356), 23–43.



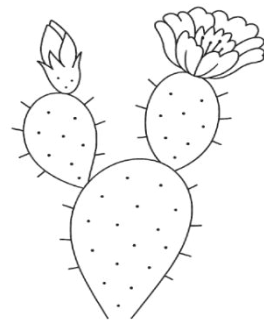
- Trilling, B. y Fadel, C. (2012) *21st Century Skills: Learning for life in our times*. John Wiley and Sons.
- Tudela, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural* (págs. 177–199). Pirámide.
- Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., Van Drie, J., Dorsman, L., y Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of History teachers: A review of empirical research. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 72–95.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25–39). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tzima, S., Styliaras, G., Bassounas, A., y Tzima, M. (2020). Harnessing the Potential of Storytelling and Mobile Technology in Intangible Cultural Heritage: A Case Study in Early Childhood Education in Sustainability. *Sustainability*, 12(22), 9416. <https://doi.org/10.3390/su12229416>
- Van Dijk Kocherthaler, S. (2007). Participación infantil. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, (28), 43–66.
- Vásquez, G., Muñoz, C., Salazar, R., y Castañeda, M. (2024). Educación para la ciudadanía, democracia y pensamiento histórico: desafíos desde el contexto escolar chileno. En M. P. Rivero, P. L. Domínguez y M. A. Pallarés (coords.), *Desafíos para la educación democrática. Homenaje a Jesús Estepa Giménez* (pp. 59–71). Dykinson.
- Vidal, N., Rastrojo, F. J., y Campos, J. M. (2013). El Parque Moret y su ocupación histórica: de la necrópolis orientalizante al mundo contemporáneo. En J. De Haro, J. M. García, F. Gómez y J. A. Linares (coords.), *Arqueología en la provincia de Huelva: homenaje a Javier Rastrojo Lunar* (pp. 109–118). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Vives, T., y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Designs and Methods*. Sage.

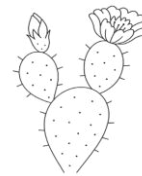
REFERENCIAS

Elisa Arroyo Mora



- Yücesan, Y., Portugal, G., y Figueiredo, M. (2023) Cultural heritage in early childhood education: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), 866–883. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2207031>
- Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W.A. y Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Belief in the nature of science and responses to socio-scientific dilemmas. *Science Education*, (86), 343–367.





Anexos

Anexo I. Información para familias y autorización de participación

Anexo II. Tabla de coherencia interna de la tesis doctoral: relación de focos del estudio de caso, subpreguntas, objetivos específicos, instrumentos y publicaciones

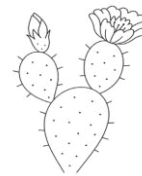
Anexo III. Documento de validación de instrumentos de recogida de información

Anexo IV. Cuestionario selección de centros

Anexo V. Aportaciones a congresos derivadas de la tesis doctoral

Anexo VI. Sistema de categorías completo

Anexo VII. Primera versión del Modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales



Anexo I. Información para familias y autorización de participación

Información sobre el proyecto ‘¿Qué son los cabezos de Huelva?’ y autorización para grabación de contenido audiovisual

Estimado/a padre, madre o tutor/a legal:

Le informamos de que en el grupo-clase de su hijo/a se va a llevar a cabo durante el mes de abril de 2023 una situación de aprendizaje titulada ‘¿Qué son los cabezos de Huelva?’ y que girará en torno a los mencionados cabezos, patrimonio natural y cultural de la ciudad en peligro por los planes urbanísticos. En la propuesta se introducirán los valores ambientales de los cabezos, su valor paisajístico e identitario y su relevancia para el origen y configuración de la ciudad y para sus habitantes presentes y pasados, fomentando su valoración y cuidado. Este trabajo forma parte de la tesis doctoral de Elisa Arroyo Mora, profesora de la Universidad de Huelva, y se enmarca en el proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)”, dentro del grupo de investigación DESYM, en la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte.

Asimismo, dicho trabajo se vincula al programa *Researchers at School*, en conexión con la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación, y como actividad complementaria al proyecto desarrollado en este marco, su hijo/a podrá participar en la Noche Europea de I@s Investigador@s, celebrada en el Campus de El Carmen de la Universidad de Huelva el último viernes de septiembre de 2023, presentando sus resultados de aprendizaje a la comunidad universitaria y a la ciudadanía en general.

Las sesiones de trabajo serán registradas mediante grabaciones audiovisuales cuyo uso será destinado únicamente con fines de investigación, por lo que el anonimato del alumnado será protegido en todo momento y se respetará la privacidad de sus datos.

En caso de que se requiera la presentación de resultados de la investigación, se garantizará que se cumplan las normas éticas y legales necesarias para preservar la confidencialidad de los participantes.

Para plantear cualquier pregunta, cuestión o comentario, no dude en contactar con la doctoranda Elisa Arroyo Mora a través de la siguiente dirección de correo electrónico: elisa.arroyo@ddi.uhu.es

Mediante su firma, los participantes en la presente investigación expresan su consentimiento para el uso de los datos recopilados de acuerdo con las disposiciones descritas en el presente documento.

Firma del padre, madre o tutor/a legal de: _____

Fdo.: _____

Investigador principal del proyecto I+D+i Directora de la UCC Doctoranda del proyecto I+D+i

José M.ª Cuenca López

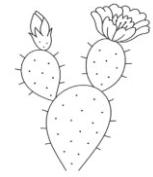
Myriam J. Martín Cáceres

Elisa Arroyo Mora

Proyecto PID2020-116662GB-I00 financiado por:



Ayuda FPI: PRE2021-097822

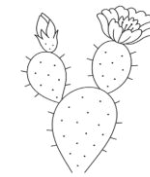


Anexo II. Tabla de coherencia interna de la tesis doctoral: relación de objetivos específicos, subpreguntas, focos del estudio de caso, instrumentos y publicaciones

FOCOS DEL ESTUDIO	SUBPREGUNTAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METAS	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS		PUBLICACIONES
				DE RECOGIDA	DE ANÁLISIS	
Literatura científica	P.1. ¿Cómo se fundamenta conceptualmente la interrelación de los problemas socioambientales relevantes, los patrimonios controversiales y la formación ecosocial de la ciudadanía para su aplicación en la Educación Infantil?	O.E.1. Establecer un marco conceptual que relacione el tratamiento educativo de los problemas socioambientales relevantes, los patrimonios controversiales y la formación ecosocial de la ciudadanía en la etapa de Educación Infantil.	O.E.1.1. Describir la relación de los problemas socioambientales relevantes y el tratamiento educativo del patrimonio, conceptualizando y clasificando las perspectivas desde las cuales analizar los patrimonios controversiales.	- Revisión bibliográfica - Análisis documental	- Sistema de categorías	- Publicación 1: Arroyo et al., 2022 (<i>Springer</i>) - Publicación 2: Arroyo y Cuenca, 2021 (<i>RIFOP</i>) - Publicación 3: Arroyo et al., 2024a (<i>Panta Rei</i>) - Publicación 4: Arroyo et al., en prensa (<i>Octaedro</i>) - Publicación 5: Arroyo et al., 2024b (<i>Dykinson</i>) - Publicación 6: Arroyo et al., en revisión (<i>HSE</i>)
			O.E.1.2. Definir los principios de una educación patrimonial desde la perspectiva ecosocial para la formación ecociudadana.			
			O.E.1.3. Explorar las posibilidades didácticas de los patrimonios controversiales para la formación ecociudadana en la etapa de Educación Infantil.			
Museo de Huelva	P.2. ¿Cómo aborda y comunica el Museo de Huelva las controversias patrimoniales para su integración como recurso educativo en la Educación Infantil?	O.E.2. Describir los elementos patrimoniales de Sala de Exposición de Arqueología del Museo de Huelva y su forma de comunicarse con el público escolar visitante e inferir de dicha descripción su papel didáctico para el tratamiento de los patrimonios controversiales en Educación Infantil.	O.E.2.1. Detectar el concepto de patrimonio del Museo de Huelva, en base a la perspectiva y tipologías patrimoniales presentes en la Sala de Exposición de Arqueología, así como las relaciones que establece entre el patrimonio y el territorio.	- Parrilla de observación sistemática de contextos - Observación participante		- Publicación 2: Arroyo y Cuenca, 2021 (<i>RIFOP</i>) - Publicación 4: Arroyo et al., en prensa (<i>Octaedro</i>)
			O.E.2.2. Describir las estrategias de comunicación y de enseñanza seguidas en el Museo de Huelva e inferir su finalidad educativa.			
			O.E.2.3. Valorar las potencialidades del Museo de Huelva como recurso para el tratamiento de los patrimonios controversiales en la etapa de Educación Infantil.			

ANEXOS

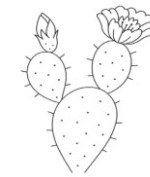
Elisa Arroyo Mora



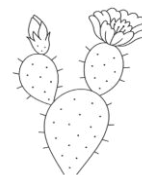
Concepciones iniciales del alumnado	P.3. ¿Qué concepciones sobre patrimonio, patrimonios controversiales, territorio, medioambiente y ciudadanía posee el alumnado del nivel de 5 años de Educación Infantil que sirvan de base para el diseño de experiencias educativas en torno a los cabezos de Huelva?	O.E.3. Conocer las concepciones del alumnado del nivel de 5 años de Educación Infantil sobre patrimonio, patrimonios controversiales, territorio, medioambiente y ciudadanía de forma previa a la implementación de una situación de aprendizaje en torno a patrimonios controversiales del contexto próximo.	O.E.3.1. Delimitar y categorizar el concepto de patrimonio que manifiesta el alumnado del nivel de 5 años en función de su perspectiva patrimonial y de las tipologías de patrimonio que contempla y valora, así como su visión de la controversia patrimonial asociada a los cabezos de Huelva.	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de selección múltiple de dibujos - Entrevista grupal - Lluvia de ideas en torno a fotografías - Dibujo libre 		<ul style="list-style-type: none"> - Publicación 3: Arroyo et al., 2024a (<i>Panta Rei</i>) - Publicación 6: Arroyo et al., en revisión (<i>HSE</i>)
			O.E.3.2. Inferir las primeras nociones de ciudadanía y de participación ciudadana que posee el alumnado del nivel de 5 años.			
			O.E.3.3. Conocer, de forma general, su visión sobre los conceptos del territorio y la naturaleza, así como sus ideas sobre la sostenibilidad medioambiental.			
Situación de aprendizaje	P.4. ¿Cómo es el diseño y desarrollo de una situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva que conduzca a la formación ecociudadana en el nivel de 5 años de Educación Infantil?	O.E.4. Diseñar y describir la implementación de una situación de aprendizaje en torno a los patrimonios controversiales del contexto próximo para la formación ecociudadana en el nivel de 5 años de Educación Infantil, tomando como referencia la literatura científica para este ámbito y las concepciones previas del grupo participante.	O.E.4.1. Planificar y diseñar, en conjunto con las maestras de Educación Infantil participantes, una situación de aprendizaje sobre los cabezos de Huelva que conduzca a las primeras formas de pensamiento crítico y de participación ciudadana del alumnado del nivel de 5 años.	<ul style="list-style-type: none"> - Producciones del alumnado - Observación participante - Grabaciones de audio - Fotografías 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de categorías - Rúbrica de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Publicación 4: Arroyo et al., en prensa (<i>Octaedro</i>) - Publicación 6: Arroyo et al., en revisión (<i>HSE</i>)
			O.E.4.2. Establecer relaciones entre los elementos del currículo de Educación Infantil y los conceptos, aplicaciones, procedimientos y valores vinculados al análisis de los cabezos de Huelva.			
			O.E.4.3. Valorar la potencialidad de las estrategias, actividades y recursos didácticos para el tratamiento educativo de los cabezos de Huelva y para el fomento de la participación del alumnado en su contexto.			
Conocimiento especializado o docente	P.5. ¿Qué conocimiento especializado docente permite el diseño e implementación de una propuesta educativa en torno a	O.E.5. Detectar y categorizar elementos de conocimiento especializado de Ciencias Sociales que permiten el diseño e implementación de una situación de	O.E.5.1. Explorar el conocimiento del contenido que una maestra moviliza en el desarrollo de una secuencia didáctica en torno a los cabezos de Huelva en Educación Infantil.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis del discurso - Observación participante - Grabaciones de audio - Fotografías 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Publicación 4: Arroyo et al., en prensa (<i>Octaedro</i>) - Publicación 5: Arroyo et al., 2024b (<i>Dykinson</i>)
			O.E.5.2. Indagar elementos de conocimiento didáctico del contenido que permiten el diseño y puesta en práctica de una experiencia educativa en torno a los cabezos onubenses.			

ANEXOS

Elisa Arroyo Mora



	los cabezos onubenses para la formación ecociudadana en el nivel de 5 años de Educación Infantil?	aprendizaje en torno a los patrimonios controversiales del contexto próximo para la formación ecociudadana en el nivel de 5 años de Educación Infantil.	O.E.5.3. Inferir creencias u orientaciones que influyen en el tratamiento educativo de los patrimonios controversiales en Educación Infantil.		Sociales (SSTSK)	
Aprendizajes del alumnado	P.6. ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje del alumnado del nivel de 5 años de Educación Infantil tras el trabajo en torno a los cabezos de Huelva?	O.E.6. Delimitar y categorizar los aprendizajes patrimoniales, sociales, culturales, ambientales y cívicos del alumnado del nivel de 5 años de Educación Infantil tras el trabajo interdisciplinar en torno a los patrimonios controversiales del contexto próximo.	O.E.6.1. Detectar variaciones en el concepto y la perspectiva de patrimonio del alumnado tras el desarrollo de una situación de aprendizaje en torno a los cabezos de Huelva.	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista grupal - Lluvia de ideas en torno a fotografías - Dibujo libre - Producciones del alumnado - Observación participante - Grabaciones de audio - Fotografías 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de categorías - Rúbrica de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Publicación 4: Arroyo et al., en prensa (<i>Octaedro</i>) - Publicación 6: Arroyo et al., en revisión (<i>HSE</i>)
			O.E.6.2. Valorar y categorizar la visión de los cabezos de Huelva del alumnado y su posicionamiento ante la controversia patrimonial de forma previa y tras la implementación de la situación de aprendizaje.			
			O.E.6.3. Conocer el concepto de ciudadanía y participación ciudadana del alumnado antes y después de la experiencia educativa.			



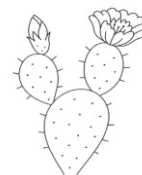
Anexo IV. Cuestionario selección de centros

Enlace al cuestionario completo: <https://forms.gle/gBukUDe1tYz4VF24A>



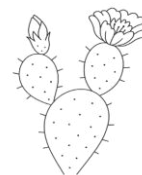
CUESTIONARIO DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Este breve cuestionario de preguntas abiertas, totalmente anónimo, forma parte de la fase inicial de la tesis doctoral en curso “La enseñanza de los patrimonios controversiales en Educación Infantil. Los cabezos de Huelva desde la ética de los cuidados”, en proceso de desarrollo por la doctoranda Elisa Arroyo Mora, y tiene como fin la selección de un grupo-clase de la etapa de Educación Infantil para la implementación de una propuesta educativa en relación con los cabezos de la ciudad de Huelva y cuya finalidad es promover el conocimiento y la valoración de estos, así como el cuidado y valoración de los elementos naturales y la participación en el entorno próximo. Dicha tesis doctoral se enmarca en el Proyecto de 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 el Ministerio de Ciencia e Innovación y Agencia Estatal de Investigación (MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033/), el Centro de Investigación COIDESO: Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social y el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168), de la Universidad de Huelva. Muchas gracias por su colaboración.

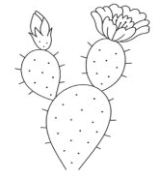


Anexo V. Aportaciones a congresos derivadas de la tesis doctoral

AÑO	TIPO DE APORTACIÓN	TÍTULO DE LA APORTACIÓN	TÍTULO DEL CONGRESO, SEMINARIO O JORNADA	AUTORÍA
2020	Póster	El tratamiento de los patrimonios en conflicto en Educación Infantil utilizando el Museo de Huelva como recurso didáctico.	<i>Confêrencia Educação Patrimonial em Ação-Tecendo relações entre museus, escolas e territórios.</i> 22 y 23 de octubre, Universidade do Porto (Portugal).	Arroyo, E., y Cuenca, J. M.
2020	Comunicación	Educación patrimonial en la Educación Infantil: concepciones docentes y orientaciones metodológicas.	<i>XIV Congresso Internacional de Educação e Inovação. Rumo a uma educação sustentável.</i> 9-11 de diciembre, Escola Superior de Educação de Coimbra (Portugal).	Arroyo, E., y Cuenca, J. M.
2021	Comunicación	¿Se puede enseñar la participación ciudadana en Educación Infantil? El tratamiento de los patrimonios controversiales a través del museo.	<i>X Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano,</i> 20-22 de mayo, Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España).	Arroyo, E., y Cuenca, J. M.
2022	Comunicación	Educación patrimonial, formación ecosocial y contribución a los ODS a partir de los patrimonios controversiales.	<i>X Congreso Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE22),</i> 30 de junio y 1 de julio, Universitat de Barcelona (España).	Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M.
2022	Comunicación	La enseñanza de los patrimonios controversiales en Educación Infantil. Los cabezos de Huelva desde la ética de los cuidados.	<i>3ª Reunión Científica y Escuela de Doctorado de Red14,</i> 29 y 30 de septiembre, Centro Cultural la Corrala, Universidad Autónoma de Madrid (España).	Arroyo, E.
2023	Ponencia	Los cabezos de Huelva: patrimonio y controversia en Educación Infantil.	<i>Seminario XXXVII Miércoles con COIDESO,</i> 21 de junio, Universidad de Huelva (España).	Arroyo, E.
2023	Comunicación	El vínculo escuela-museo para abordar los patrimonios controversiales en Educación Infantil.	<i>XVI Congreso internacional de Educación e Innovación,</i> 28, 29 y 30 de junio, Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (México).	Arroyo, E. Sampedro-Martín, S., y Martín-Cáceres, M. J.
2023	Póster	Patrimonios controversiales y formación ecociudadana en Educación Infantil: un proyecto interdisciplinar.	<i>4ª edición de las Jornadas Internacionales Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial (PREP4),</i> 4, 5 y 6 de octubre, Museo Memoria de Andalucía, Granada (España)	Arroyo, E., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M.
2023	Ponencia	Acercamiento al patrimonio cultural y natural en Educación Infantil a través del museo.	<i>III Seminario Museo Pedagógico, infancia y educación. Defendiendo nuestro patrimonio,</i> 19 de octubre, Universidad de Huelva (España).	Arroyo, E.
2023	Comunicación	Patrimonios controversiales y ecociudadanía en Educación Infantil: una investigación evaluativa.	<i>RED14 IMPULSA'23. Jornadas de impulso a la investigación en Enseñanza-Aprendizaje de las CCSS,</i> 9 y 10 de noviembre, Facultad de Educación, Campus María Zambrano	Arroyo, E., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M.

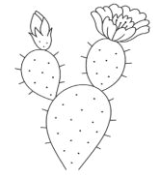


			(Segovia), Universidad de Valladolid (España).	
2024	Ponencia	Los cabezos de Huelva en Educación Infantil: un estudio de caso sobre patrimonios controversiales.	<i>Seminario de Investigación del Máster en Investigación sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas</i> , 16 de abril, Universidad de Extremadura (España).	Arroyo, E.
2024	Comunicación	Patrimonios controversiales en Educación Infantil: ¿qué conocimiento de Ciencias Sociales moviliza una maestra en un proyecto de educación patrimonial?	<i>XI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano</i> , 5 y 6 de junio, Universidad de Zaragoza (España).	Arroyo, E., Pascual, M. I., Contreras, L. C., Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J.
2024	Comunicación	Conocimiento del maestro para la enseñanza a través de proyectos interdisciplinarios.	<i>XXVII Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM)</i> , 4, 5 y 6 de septiembre, Universidad de Córdoba (España).	Arroyo, E., Contreras, L. C., Pascual, M. I., y Climent, N.
2024	Comunicación	Descubriendo los cabezos de Huelva: patrimonio y controversia en Educación Infantil.	<i>VI Congreso Internacional de Educación Patrimonial (CIEP6)</i> , 16, 17 y 18 de octubre, Complejo Cultural el Águila, Madrid (España).	Arroyo, E., Martín-Cáceres, M. J., y Cuenca, J. M.

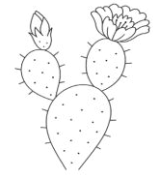


Anexo VI. Sistema de categorías completo

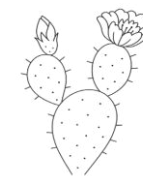
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES
I. Concepto de patrimonio	1. Perspectiva de patrimonio	Fetichista- Excepcionalista	Admiración irracional, convirtiéndose en amuleto, objeto de culto o mágico. Escasez, rareza, singularidad y valor crematístico.
		Monumental	Grandiosidad y reconocido prestigio, de elementos vivos y no vivos, materiales o inmateriales.
		Estética	Belleza natural, artística y estilística.
		Temporal	Carácter evolutivo-temporal de los cambios en la naturaleza, especies relictas.
		Diversidad	Riqueza en bio-geodiversidad y/o diversidad cultural.
		Simbólico-identitaria	Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad, un entorno natural, la geo-biodiversidad.
	2. Tipología patrimonial	Natural-Histórica-Artística	Elementos de carácter medioambiental. Referentes arqueológicos y documentales. Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos. Paisajes asociados a ellos.
		Etnológica	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social y paisajes asociados a ellos.
		Científica-Tecnológica	Objetos e instrumentos de la ciencia y componentes tecnológicos e industriales de relevancia social y paisajes asociados.
		Holística	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.
II. Patrimonios controversiales	3. Perspectivas controversiales sobre el patrimonio	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.



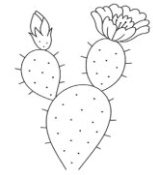
		Patrimonios con perspectiva de género	Relectura crítica del patrimonio, revisando los criterios que lo jerarquizan y que hacen visibles o invisibles aquellos elementos patrimoniales que solo son diferentes por el género de la mano que los creó, o que reproducen patrones socioculturales de conducta de 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 y 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).
	4. 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.



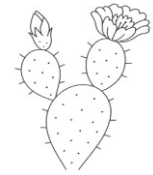
		Compromiso ecosocial	Participación activa en las acciones socio-científicas que promuevan cambios estructurales en la gestión de los patrimonios controversiales para una transformación ecosocial basada en los principios de equidad y justicia social y ecológica. Se tiene conciencia de su existencia, se 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. Ciudadanía	5. Concepción de ciudadanía	Individual	Ciudadano/a personalmente responsable y consciente de sus derechos, con sentido de pertenencia a una comunidad. Puede participar individualmente en iniciativas lideradas e impulsadas por otras personas. Reconocimiento del valor simbólico e identitario exclusivamente de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal.
		Social	Ciudadano/a participativo/a y consciente de sus derechos individuales y las responsabilidades con su comunidad. Puede liderar o impulsar el funcionamiento de organizaciones y/o iniciativas. Reconocimiento del valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia.
		Global	Ciudadano/a del mundo y comprometido con la justicia social que respeta y valora la interculturalidad. Cuestiona y colabora en la transformación de estructuras y sistemas que reproducen la injusticia a lo largo del tiempo. Reconocimiento del valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales externos a la propia cultura y participación activa en la gestión del patrimonio.
		Ecociudadanía	Ciudadano/a cuyas acciones individuales y comunitarias parten de la consideración de interdependencia y ecoddependencia del ser humano, promoviendo actuaciones locales con pretensión global que persiguen la justicia social y la ecojusticia. El ejercicio de la ecociudadanía implica un activismo que pretende la transformación ecosocial de los territorios.
	6. Participación ciudadana	Personalmente responsable	Actúa de manera responsable en su comunidad recogiendo basura, reciclando, etc. Trabaja y paga impuestos, obedece las leyes y ayuda a los necesitados.
		Participativo/a	Miembro activo de organizaciones y/o iniciativas de mejoramiento comunitario. Conoce las estrategias para realizar tareas colectivas, fomenta el desarrollo económico o limpia el medio ambiente.



		Orientado/a a la justicia	Evalúa las estructuras sociales, políticas y económicas para ver más allá de las causas superficiales, busca y enfrenta las áreas donde prevalece la injusticia, conoce los movimientos sociales y cómo llevar a cabo cambios sistémicos.
		Activista por la ecojusticia y justicia social	La intención tras la acción participativa es global, pensando que genere una mejora en la vida de los ciudadanos, basándose en los principios de ecología y equidad
IV. Relación entre patrimonio, inteligencia territorial y ciudadanía	7. Visión del paisaje	Musealizado	Percepción del paisaje como una foto fija, inamovible e inalterable.
		Sostenible	Percepción de las interacciones del ser humano con la naturaleza y de los problemas asociados a ellas.
		Cultural	Valoración de la identidad y de las percepciones del individuo en relación con la naturaleza. Comprensión de la agencia de naturaleza, no como escenario donde sucede la vida humana ni como proveedora de recursos, sino como sujeto de derecho y como parte de la cultura de una sociedad.
	8. Desarrollo territorial/Visión del medioambiente	Conservacionista	Conservación a ultranza de la naturaleza con soluciones ambientales drásticas que no tienen en cuenta los efectos, consecuencias o repercusiones socioeconómicas.
		Cultural	Perspectiva basada en la implicación para la defensa y protección del medioambiente a través de medidas de conservación/protección paliativas.
		Sostenible	Consideración de la necesidad de mantener un desarrollo económico a un ritmo que permita la recuperación o regeneración de los recursos naturales.
		Decrecimiento	Enfoque basado en propuestas que superan el concepto de desarrollo sostenible. Consideración de haber alcanzado los límites del desarrollo.
	9. Conexión con el entorno	Sin conexión	No se establecen conexiones entre patrimonio y entorno.
		Institucional	Se establecen lazos de conexión con las instituciones patrimoniales del entorno.
		Territorial	Se establecen conexiones entre patrimonio y entorno próximo (barrio, localidad, Comunidad Autónoma, por ejemplo).

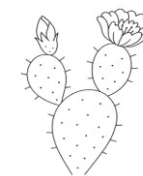


		Interterritorial	Se establecen conexiones entre patrimonio y otros ámbitos territoriales (otras Comunidades Autónomas, y regiones).
VI. Finalidad educativa	10. Enfoque de la propuesta	Educación emocional	Capacidad del individuo para tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los 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.
	11. Finalidad de la enseñanza de patrimonios controversiales	Conceptual	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.
		Sociocrítica	Formación de una ciudadanía crítica y comprometida con la defensa el desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial, encaminando sus acciones hacia la transformación ecosocial.
VII. Metodología de enseñanza	12. Tipo de actividades	Complejidad de nivel cognitivo baja	Se presentan como ejercicios teóricos de carácter descriptivo (buscar datos, copiar y pegar) basados exclusivamente en la utilización del material curricular.
		Complejidad de nivel analítico	Se formulan actividades teóricas de índole descriptiva y justificativa que pueden utilizar el libro de texto u otras fuentes (bibliográficas y telemáticas).
		Complejidad de nivel sistémico	Se diseñan actividades teórico-prácticas basadas en tareas de descripción, justificación y argumentación que requieren diversos materiales y fuentes de información.
	13. Tipo de recursos	Pasivos tradicionales	Recursos tradicionales que no implican la participación activa del alumnado.



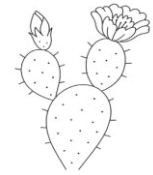
		Pasivos TICs	Recursos TICs que no implican la participación activa del alumnado.
		Activos tradicionales	Recursos que implican la participación activa del alumnado.
		Activos TICs	Recursos TICs que implican la participación activa del alumnado o público (web 2.0...).
	14. Comunicación docente- alumnado	Comunic. Unidireccional	Monólogo e inexistencia de interacción.
		Comunic. Bidireccional	Interacción unívoca entre emisor y receptor.
		Comunic. Multidireccional	Interacciones múltiples entre emisores y receptores.

Fuente: instrumento adaptado de Arroyo et al. (2022), Cuenca et al. (2017b, 2020), Delgado-Algarra (2014), Estepa y Cuenca (2017), Estepa y Martín-Cáceres (2018, 2020), Estepa et al. (2021), Sampedro-Martín et al. (2023a, 2023b, 2025), Sampedro-Martín (2024) y Trabajo (2020).



Anexo VII. Primera versión del Modelo de Conocimiento Especializado del Profesorado de Ciencias Sociales

DOMINIO	SUBDOMINIO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Conocimiento del contenido de Ciencias Sociales	Conocimiento de los temas de las Ciencias Sociales (KoT)	Procedimientos y técnicas de observación e investigación	Conocimiento de los diferentes modos de proceder para la obtención y manejo de la información en las disciplinas propias de las Ciencias Sociales.
		Conceptos, teorías, definiciones y fundamentos	Conocimiento de conceptos y términos específicos y sobre sus definiciones, posibles interpretaciones y características; y de teorías de las disciplinas enmarcadas en las Ciencias Sociales (explicaciones que describen situaciones, fenómenos, sucesos...).
		Hechos y fenómenos	Conocimiento de ideas científicas factuales. Conocimiento de fenómenos a los que está asociado un tema matemático, contextos a partir de los cuales un objeto matemático fue originado, o situaciones en que se puede utilizar o aplicar dicho tema.
		Representaciones y registros de representación	Conocimiento de las formas simbólicas, gráficas, textuales, etc. de representar elementos de un tema propio de las Ciencias Sociales.
	Conocimiento de la estructura de las Ciencias Sociales (KSSS)	Estructura de las temáticas y disciplinas del área y relaciones entre ellas	Conocimiento de las ideas que interrelacionan contenidos, fenómenos y hechos de las disciplinas propias de las Ciencias Sociales, así como de la integración y relación con otros temas que pueden tener cualidades comunes o influir desde distintas perspectivas en el fenómeno.
	Conocimiento de la práctica de las Ciencias Sociales (KPSS)	Conocimiento sintáctico	Conocimiento del conjunto de formas en las que se construyen las disciplinas de Ciencias Sociales y de formas en las que establece la verdad o falsedad, validez o invalidez de los hallazgos, descubrimientos e interpretaciones.
Conocimiento didáctico del contenido de	Conocimiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales (KSST)	Teorías de enseñanza	Conocimientos de teorías de enseñanza propias de las Ciencias Sociales: personales, como resultado de su formación, experiencia, reflexión y análisis; o institucionales, que aportan elementos teóricos que han conocido en algún momento de su formación.
		Estrategias y actividades de la disciplina	Conocimiento de procedimientos que pueden mejorar su enseñanza de las Ciencias Sociales y actividades que permiten abordar los contenidos con la complejidad apropiada.
		Representaciones y recursos para la enseñanza	Conocimiento de formas de representación (ilustraciones, analogías, modelos) y de la potencialidad recursos didácticos y materiales para la enseñanza de contenidos específicos de Ciencias Sociales.



<p>Conocimiento de las características del aprendizaje de las Ciencias Sociales (KFLSS)</p> <p>Conocimiento de los estándares de aprendizaje de las Ciencias Sociales (KSSLS)</p>	Teorías del aprendizaje	Conocimiento de las teorías (personales e institucionales) sobre el desarrollo cognitivo del alumnado en relación con el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de temas específicos del área.
	Fortalezas y dificultades (fortalezas, ideas previas, dificultades y necesidades)	Conocimiento de las complicaciones, talentos, ideas previas y necesidades que afectan al aprendizaje de un contenido específico de Ciencias Sociales.
	Formas de interactuar con un contenido	Conocimiento de las estrategias habituales e inusuales de los estudiantes, así como del lenguaje comúnmente utilizado al tratar con contenidos de Ciencias Sociales.
	Aspectos emocionales	Conocimiento de los intereses del alumnado, sus relaciones y experiencias personales relacionadas con las Ciencias Sociales y con contenidos específicos del área.
	Resultados de aprendizaje esperados	Conocimiento de qué enseñar de Ciencias Sociales en el nivel en el que se imparte docencia.
	Nivel esperado de desarrollo conceptual y procedimental	Conocimiento del nivel de profundidad al que se puede aspirar en un determinado contenido de Ciencias Sociales.
	Secuenciación de contenidos	Conocimiento de la secuenciación de contenidos de Ciencias Sociales dentro del mismo nivel o curso (horizontal) o en relación con cursos anteriores y posteriores (vertical)
Orientaciones para la disciplina	Creencias docentes sobre cuál es la esencia de las Ciencias Sociales y cómo se desarrollan. El posicionamiento ideológico docente puede conducir a la interpretación de las Ciencias Sociales como un conjunto de hechos y procedimientos veraces e inamovibles o como un campo dinámico y creativo basado en la resolución de problemas y la construcción de conocimientos.	
Orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la disciplina	Creencias sobre cómo deben enseñarse las Ciencias Sociales, a partir de un enfoque tradicional que prioriza la transmisión de contenidos puramente teóricos o a partir de planteamientos dinámicos e interactivos centrados en el alumnado, y sobre cómo aprende el alumnado los contenidos de dicha área, entendiendo el aprendizaje como un proceso lineal donde prima la memorización de contenidos teóricos o como un proceso de construcción autónoma de conocimientos conceptuales, así como de aplicación y los valores asociados a través de la interacción y la reflexión.	

Fuente: instrumento adaptado de Carrillo et al. (2014, 2018), Fraga-Hernández (2024) y García-Viso et al. (2023, 2024).

