

INVESTIGACIONES

Reconceptualización del patrimonio cultural con profesorado en formación de educación infantil¹

Reconceptualization of cultural heritage
with teachers in early childhood education training

Jose Antonio López Fernández^a

^a Universidad de Murcia, España.
jantoniolf@um.es

RESUMEN

Se ofrece una investigación con profesorado en formación de educación infantil, con objeto de comparar la evolución sobre el concepto de patrimonio y las finalidades de la educación patrimonial, al cursar una asignatura optativa relacionada con el patrimonio y la escuela; un periodo con poca atención en cuanto a los resultados de las prácticas docentes. A través de un cuestionario pre-test y pos-test, se obtienen datos cuantitativos y cualitativos del progreso del alumnado. Los resultados muestran un avance en la concepción del patrimonio y su utilidad en la escuela; de una tipología material y contemplativa, se pasa a una visión integral, de utilidad para conocer el entorno a través de la identificación de valores simbólicos e identitarios. Se induce, por tanto, la bondad de trabajar la educación patrimonial con profesorado en formación de esta etapa educativa, para mejorar el acercamiento al patrimonio desde las primeras edades de los niños.

Palabras clave: educación patrimonial, conocimiento del entorno, patrimonio cultural, profesorado en formación, educación infantil.

ABSTRACT

An investigation is offered with teachers in early childhood education training, in order to compare the evolution on the concept of heritage and the purposes of heritage education, when taking an optional subject related to heritage and school; a period with little attention to the results of teaching practices. Through a pre-test and post-test questionnaire, quantitative and qualitative data on the progress of the students are obtained. The results show an advance in the conception of heritage and its usefulness in school. From a material and contemplative typology, one passes to a comprehensive vision, useful for knowing the environment through the identification of symbolic and identity values. Therefore, the goodness of working on patrimonial education with teachers in training of this educational stage is induced, to improve the approach to heritage from the earliest ages of children.

Key words: Heritage education, Knowledge of the environment, Cultural heritage, teaching staff in training, childhood education.

¹ Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de investigación PATTERN. Patrimonio Arqueológico, Nuevas Tecnologías, Turismo, Educación y Rentabilización Social: un Nexo Necesario para la Ciudad Histórica, concedido por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad, convocatoria 2015, Modalidad I (HAR2015-68059-C2-1R).

1. INTRODUCCIÓN

La educación patrimonial está cobrando una atención preferente en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales (Prats, 1997 y 2003; Pagès, 1997 y 2000; Estepa, 2009; Miralles *et al.*, 2011). En los últimos años se están produciendo interesantes trabajos sobre las potencialidades del patrimonio en el campo educativo (Fontal e Ibáñez, 2015; Alves y Pinto, 2019), con propuestas didácticas a partir del uso de diferentes materiales y recursos (González-Monfort, 2008). Se ha prestado interés al valor formativo de museos y entornos patrimoniales (Arias *et al.*, 2016). Son numerosos los estudios sobre cómo se muestra el patrimonio en los manuales escolares de diferentes niveles educativos (Ferreras y Jiménez, 2013; González-Monfort y Pagès, 2005; González-Monfort, 2011), y también se han realizado investigaciones sobre las finalidades en que se recoge este concepto en los referentes legislativos oficiales (Pinto y Molina, 2015; González-Monfort y Pagès, 2003).

En diversos ámbitos académicos universitarios, como puede ser la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) en España, el patrimonio ha sido centro de interés desde diferentes enfoques: conceptual, epistemológico, metodológico o para la formación del profesorado, entre otros. En el simposio del año 2003 celebrado por esta asociación en Cuenca, la temática se centró íntegramente en el patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales (Ballesteros *et al.*, 2003). Desde entonces, en posteriores reuniones el tratamiento del patrimonio ha continuado siendo objeto de numerosas contribuciones, con 7 comunicaciones en 2017, 6 en 2016, 9 en 2015, 6 en 2014, etc.).

Además, revistas de relevancia en la didáctica de las ciencias sociales en particular y de la educación en general, han publicado números monográficos dedicados a investigaciones y propuestas relacionadas con la educación patrimonial; *Iber, Didáctica de la Geografía y la Historia* en 1994, *Investigación en la escuela* en el año 2005, *CLIO: History and History teaching* en 2014, *Educatio siglo XXI* en 2015, *Estudios Pedagógicos* en 2018, la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* en 2019 o *Aula Abierta* en 2020, por ejemplo. Se trata, pues, de un desarrollo que muestra la consolidación de la educación patrimonial como disciplina académica en el ámbito español y latinoamericano.

No obstante, en todo este proceso de crecimiento de la didáctica del patrimonio, el número de trabajos destinados a investigar las concepciones que presenta el profesorado en formación de los diferentes niveles educativos respecto al patrimonio y su función didáctica ha sido bastante menor; cuestión que se acentúa para el caso del estudiantado del grado de educación infantil. Como ya señalaron Ponce *et al.*, (2015), las exploraciones sobre las concepciones de futuras maestras y maestros sobre el patrimonio, sigue siendo un campo a explorar; aunque no se han de olvidar interesantes aportaciones como las de Cuenca y Domínguez, 2000; Cuenca, 2003; Estepa *et al.*, 2006; o Conde y Armas, 2019.

En este sentido, la presente investigación se ha articulado con la finalidad de evaluar los resultados de una actuación formativa con profesorado de educación infantil, en el desarrollo de las competencias profesionales para su futura labor docente. El estudio presenta un carácter exploratorio e interpretativo, con el que se intenta evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la asignatura optativa Patrimonio histórico-artístico y escuela, que se desarrolla en el Grado de Educación Infantil durante el primer cuatrimestre de 4º curso en la Universidad de Córdoba. Para ello nos hemos centrado en analizar la consideración del concepto de patrimonio y las finalidades didácticas que se le otorgan

para la educación infantil, en dos periodos diferentes, a través de un cuestionario pre-test y pos-test, con el que valorar los logros del proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados podrán mostrar cómo evoluciona la concepción del profesorado en formación respecto al concepto de patrimonio y su utilidad didáctica, aportando información de interés para el avance de las prácticas docentes que se llevan a cabo en este ámbito universitario, tomar medidas de mejora de cara al futuro y poder valorar la implantación de estas medidas en otros ámbitos académicos.

2. MARCO TEÓRICO

El patrimonio constituye un concepto complejo, que se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo (Cambil y Tudela, 2017), como constructo social condicionado por sus valores históricos, artísticos, etnológicos, científico-tecnológicos y medioambientales (Estepa, Cuenca y Ávila, 2006). Desde el ámbito educativo, el patrimonio ha cobrado un gran interés en las últimas décadas, en concreto desde entornos universitarios (Ibañez *et al.*, 2015), al concebirse como un eje fundamental para la formación ciudadana y democrática (Cuenca, 2003), por su potencial para aportar conocimiento y entendimiento de las evidencias del pasado, que deben ser protegidas en el presente como herencia colectiva para poder legarse a las generaciones futuras.

La reconceptualización del patrimonio (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005) hace que hoy en día se pueda considerar un elemento multi e interdisciplinar en el ámbito educativo, ya que ha pasado a concebirse como una materia lo suficientemente sólida para incluir y trabajar fenómenos sociales, espaciales e históricos, además de poder desarrollar conceptos clave de las ciencias sociales relacionados con la empatía, la identidad, el conflicto o la organización social (Benejam, 1999). Por otro lado, es un concepto transversal que puede ayudar en el desarrollo de la conciencia y la identidad social, así como el respeto y la tolerancia por lo diferente, además de considerar los hechos naturales o tecnológicos (Domínguez y Cuenca, 2005).

En España, la consolidación de la educación patrimonial se muestra, por ejemplo, en el desarrollo del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). A su vez, el patrimonio se ha erigido en las últimas décadas como una línea de análisis en crecimiento si se atiende a los proyectos de investigación y desarrollo, financiados por el Estado, así como por el número creciente de tesis doctorales (Estepa, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011), junto a la puesta en marcha desde 2010 del Observatorio de Educación Patrimonial (OEPE).

En la actualidad se pone de relevancia el potencial integral y holístico de la educación patrimonial, ya que permite desarrollar aspectos sociales, culturales, temporales y espaciales. Siguiendo estos postulados, es necesario trabajar desde esta perspectiva en la formación del profesorado, también en el caso de la educación infantil (Miralles *et al.*, 2014); una etapa caracterizada por propuestas interdisciplinares de enseñanza aprendizaje y donde el patrimonio puede ayudar a niños y niñas a entablar sus primeras relaciones con el entorno cercano, a conocer el mundo y a conformar su identidad.

Los niños y niñas de esta etapa educativa se encuentran en pleno proceso de desarrollo de sus diferentes capacidades cognitivas, entre las que cabe destacar el sincretismo y el egocentrismo infantil. Las propuestas didácticas en torno al patrimonio, bien articuladas,

pueden ayudar a los infantes a manejar y superar situaciones que pongan de manifiesto el *artificialismo*, el *finalismo* y el *animismo infantil* (Hannoun, 1977). De igual modo, el estudio del patrimonio con carácter holístico puede interferir en el proceso de análisis de las complejas realidades sociales y territoriales, que se deben alcanzar en etapas posteriores pero que deben tenerse en cuenta dentro de la formación didáctica del futuro profesorado. La inclusión, por tanto, del patrimonio posibilita integrar diferentes ambientes, para que el alumnado pueda ir asimilando hechos y procesos naturales y sociales, otorgando especial atención al desarrollo de conceptos esenciales como el espacio y el tiempo, junto a competencias sociales y ciudadanas (Molina *et al.*, 2016).

Para lograr resultados positivos en este contexto, es elemental la formación adecuada del futuro profesorado de educación infantil, para que pueda aprovechar el caudal didáctico del patrimonio y adaptar las finalidades y los planteamientos metodológicos al nivel de los niños y niñas de esta etapa educativa.

Todas estas posibilidades que hoy se conciben para la educación patrimonial se recogen en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2015), donde se considera que el patrimonio histórico ha evolucionado hacia una concepción más integradora.

Así, del Patrimonio Histórico se ha pasado al Patrimonio Cultural, mostrando una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido de manera holística por manifestaciones de carácter diverso –histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural–, que en conjunción permiten el conocimiento de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 12).

En este sentido, la detección de las ideas o conocimientos previos que presenta el profesorado en formación constituye el punto de partida para organizar la práctica docente orientada a contribuir en la educación patrimonial identitaria e interdisciplinar. Las investigaciones realizadas al respecto evidencian una concepción del patrimonio con una función contemplativa y estática, lo que requiere de una intervención didáctica para reformular la consideración del patrimonio acorde a la potenciación de valores sociales, cívicos o la integración cultural (Cuenca, 2014). Suele ser común que el futuro profesorado considere que su tratamiento en el aula debe centrarse en su conocimiento, para poder disfrutar de él, resaltando la importancia artística y arquitectónica junto a su valor adquirido por el paso del tiempo. Tomando estas ideas como punto inicial, es necesario una reconceptualización de carácter multidisciplinar (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005), aprovechando las características de la etapa de educación infantil, donde el proceso de enseñanza aprendizaje puede ayudar a forjar una identidad tolerante y respetuosa, ya no solo desde una visión temporal hacia el pasado sino para la construcción y enseñanza del futuro (Santisteban y Anguera, 2014).

Sin embargo, la investigación didáctica de lo que sucede en la formación docente cuando se aplican diversas metodologías es poco representativa hasta el momento, sobre todo con profesorado en formación inicial de educación infantil (Miralles *et al.*, 2011). Por ejemplo, González-Monfort (2008) y Lleida (2010) estudiaron el uso del patrimonio arquitectónico con profesorado en activo de Geografía e Historia de educación secundaria, donde observaron el predominio de un modelo didáctico tradicional y actividades lúdicas

de escaso valor, sin que el patrimonio llegase a constituir una fuente histórica relevante. Molina y Muñoz (2016) han investigado la concepción del patrimonio con profesorado de secundaria en activo a través de sus opiniones. Por su parte, Miralles *et al.* (2017) comparan las valoraciones de docentes en formación de España e Inglaterra sobre diferentes estrategias metodológicas, de forma parecida a la investigación posterior de Alves y Pinto (2019) en Portugal.

A partir de investigaciones con profesorado en formación de educación primaria, Chaparro y Felices (2019) destacan una visión del patrimonio como recurso para acercarse al pasado, pero no desde una visión holística, observando ciertas dificultades para definir correctamente lo que estas y estos entienden por bien patrimonial. Moreno *et al.* (2020) evidencian características similares en el futuro profesorado, tanto de educación infantil como primaria, con una concepción centrada en lo monumental y artístico, pero con menor atención al patrimonio inmaterial y natural. Por otro, Castro-Fernández *et al.* (2020) también reflejan, a partir de una muestra de profesorado en activo en la comunidad autónoma de Galicia, que estos utilizan el patrimonio en sus aulas, pero con actividades anecdóticas y puntuales, con una presencia marginal en las programaciones escolares.

Respecto al profesorado de educación infantil, hay que destacar los trabajos recientes de Ferreras-Listán *et al.* (2019), y de Bonilla y Lucena (2019), que evalúan varias prácticas en relación a la educación patrimonial, tomando información de los propios estudiantes y donde se destacan, entre otras cuestiones, que determinadas prácticas docentes como las salidas escolares y los itinerarios, supusieron un punto de inflexión en el desarrollo de sus capacidades y competencias docentes. Moreno *et al.* (2021) destacan una concepción parcial del patrimonio, con abundantes sesgos conceptuales, por lo que se requiere una intervención didáctica encaminada a enriquecer al futuro profesorado de esta etapa educativa para integrar una educación patrimonial de carácter holístico e interdisciplinar.

3. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica de la investigación se plantea con un carácter descriptivo e interpretativo, a través de la obtención de datos de tipo mixto, tanto cualitativos como cuantitativos. Debido a la naturaleza metodológica que se propone, se está ante un proceso combinado de un estudio de caso, por cuanto a las características de la muestra objeto de estudio, y la investigación-acción, ya que los resultados obtenidos al inicio del proceso han condicionado la planificación y posterior acción docente (Martínez, 2007), con la que obtener nuevos datos en una fase final.

3.1. PROBLEMA A INVESTIGAR, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los resultados de la investigación se conciben desde la importancia de relacionar, en el ámbito educativo, el conocimiento teórico y práctico, con el fin de preparar y reflexionar sobre la acción que, como docentes, llevamos a cabo en el aula. Con esta consideración, se señala como objetivo principal analizar la evolución que presenta la concepción que tiene el profesorado en formación de educación infantil sobre el patrimonio, tras el desarrollo de la asignatura Patrimonio histórico-artístico y escuela, que se cursa durante el primer cuatrimestre de 4º curso en el grado de magisterio en Educación Infantil en la Universidad

de Córdoba. De este modo, estudiamos la concepción previa del patrimonio y sus finalidades didácticas en educación infantil, así como su evolución posterior, determinada por la impartición de la materia, de la influencia del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, de la metodología y los recursos empleados en ella, etc. Entre los objetivos considerados específicos: conocer cómo define el alumnado el concepto de patrimonio; indagar sobre las finalidades educativas que tiene para ellas y ellos la educación patrimonial en la etapa de infantil.

La hipótesis inicial, a partir de los resultados de otras investigaciones (Ferrerías *et al.* 2019; Bonilla y Lucena, 2019; Marín y Fontal, 2020) y de la propia experiencia del investigador, que actúa como docente, reside en una reconceptualización de la concepción que el alumnado tiene sobre el patrimonio y sus finalidades educativas, atravesando el recorrido conceptual y actitudinal propuesto por Cuenca (2003).

Tabla 1. Supuestos relacionados con el concepto de patrimonio y sus finalidades didácticas para la formación del profesorado de educación infantil

<i>Supuestos</i>	<i>Concepción del patrimonio</i>	<i>Finalidades didácticas del patrimonio</i>
1. Inicial	Consideración del patrimonio reducida a elementos arquitectónicos. Escaso protagonismo de bienes culturales inmateriales y naturales. Presentación de forma aislada de su contexto geográfico. Valorado por su antigüedad y singularidad.	Centradas en el conocimiento de los bienes patrimoniales para su deleite y disfrute.
2. Intermedio	Consideración del patrimonio material e inmaterial, relacionado con el contexto en el que se localiza. Escaso protagonismo del patrimonio natural. Se otorgan valores relacionados por su importancia económica y social.	Relacionar el conocimiento para conservar y proteger las manifestaciones patrimoniales, del tipo que sean.
3. Avanzado	Consideración del patrimonio material, inmaterial y natural. Relación con conceptos temporales y espaciales. Se le otorgan valores identitarios y simbólicos.	Relacionar el conocimiento de los bienes culturales para la conservación, la protección, por el significado que tienen para la sociedad y por los valores identitarios y simbólicos que aportan.

Fuente: Supuestos desarrollados a partir del trabajo de Cuenca (2003).

3.2. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Para la investigación, se ha utilizado un contexto específico, por lo que se está ante una muestra no probabilística e intencional. Las personas participantes han sido 39 estudiantes (n=39) en la fase inicial, aquellos que han optado por cursar la asignatura Patrimonio histórico-artístico y escuela en el curso 2018/2019. No obstante, hay que considerar un

número menor de participantes (n=26) que realizaron el cuestionario final. La procedencia de los sujetos es fundamentalmente de la provincia de Córdoba, y un elevado porcentaje llega a esta etapa final de su formación universitaria tras haber superado la formación profesional de grado superior. De estos, el 93% son mujeres, mientras que el 7% restante son varones, con edades comprendidas entre los 22 y 25 años.

3.3. HERRAMIENTA PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS Y CRITERIOS DE CATEGORIZACIÓN

Respecto al tipo de herramienta utilizada para la investigación, se ha utilizado un cuestionario semiestructurado conformado con preguntas abiertas para recabar información de tipo mixto, cualitativo y cuantitativo, utilizado en dos momentos diferentes y, por tanto, con carácter pre-test pos-test (Tabla 2). El cuestionario, validado previamente por personas expertas, responde a características similares a investigaciones realizadas en otros contextos (Cuenca, 2003; Marín y Fontal, 2020; Castro *et al.*, 2020; Moreno *et al.*, 2020). Mientras que la primera toma de datos se produce al inicio del periodo lectivo, como actividad inicial, la obtención de datos finales se produce una vez terminado todo el periodo formativo.

Tabla 2. Estructura del cuestionario utilizado

<i>Dimensiones</i>	<i>Estructura</i>	<i>Cuestiones solicitadas</i>
Datos Sociodemográficos	Item 0	- Grado de educación infantil - Edad
Concepto de patrimonio	Item 1	¿Qué entiendes por patrimonio?
	Item 3	Señala 5 elementos, construcciones o manifestaciones que consideres que son patrimoniales (de cualquier ámbito: local, regional, internacional)
Finalidades de la enseñanza patrimonial	Item 2	Describe de manera breve para qué puede servir el patrimonio en el proceso de e-a para el alumnado de educación infantil

Fuente: Elaboración propia.

Además, durante el desarrollo de la investigación, se ha utilizado la observación sistémica de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, seguido por el profesorado en formación. El ámbito temporal, de recogida inicial de información, la fase de desarrollo de la actuación docente y la toma de datos final es la que se expone en la Tabla 3.

El tratamiento de los datos se ha realizado mediante el análisis del contenido que se ha incorporado en una base de datos informatizada, como son SPSS Statistic 25 y Excel. Así, se han reflejado el número de alusiones relativas a cómo conciben el patrimonio y qué características le otorgan a este concepto el profesorado en formación. De igual modo, se ha realizado el estudio de las finalidades que puede tener el patrimonio en la escuela. Dicha

información se ha tratado en la fase inicial, así como en la fase final, una vez desarrollada la asignatura.

También se ha considerado de interés analizar el contenido y los centros de atención seleccionados por el alumnado para realizar los trabajos grupales de la asignatura. Al actuar libremente, el alumnado se le da la oportunidad de elegir una temática de índole patrimonial, con la que se puede encontrar más cómodo a la hora de trabajarlo en el aula, lo que nos permite identificar el tipo de patrimonio que tratan y que son capaces de desarrollar.

Tabla 3. Fases de intervención y desarrollo de la investigación

<i>Fases de la intervención</i>	<i>Acciones desarrolladas</i>
1. Fase inicial	- Recogida de información a través del <i>questionario inicial</i> con las preguntas anteriormente indicadas, sin ningún tipo de intervención previa para no condicionar la toma de datos
2. Fase de desarrollo	- Tratamiento de toda la materia a nivel disciplinar, con diferentes metodologías (expositiva, participativa, globalizada). Análisis de documentos. - Trabajo dentro y fuera del aula a través de itinerarios didácticos de carácter participativo (Medina y López, 2018). Tratamiento didáctico ofrecido por diferentes museos de la ciudad. - Desarrollo de proyecto de innovación educativa para la enseñanza del patrimonio en educación infantil, de carácter grupal. Propuestas didácticas destinadas a un contexto concreto, incorporando los conceptos trabajados en clase. Trabajo colaborativo.
3. Fase final	- <i>Questionario final</i> , idéntico al presentado al inicio de curso para comparar las respuestas obtenidas antes y después de la práctica docente.

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan de forma comparada entre ambos periodos temporales, a partir de las dos dimensiones planteadas en el cuestionario: la concepción del patrimonio y las finalidades de su enseñanza en educación infantil. Como puede observarse, entre la toma de datos trascurrieron 3 meses, periodo donde se aborda el temario de la asignatura. Además, es interesante resaltar, como ya se ha dicho, que los y las participantes que realizaron el cuestionario final fue inferior al inicial (de n=39 a n=26); sin embargo, en todas las preguntas de la fase posterior se registró un mayor número de conceptos en relación al cuestionario inicial, así como mayor precisión, como se podrá comprobar.

La pregunta 1 solicita una definición de patrimonio al profesorado en formación de educación infantil. El análisis de la misma se articula en torno a categorías como son pasado, presente, espacio, identidad y tipología de bienes culturales, que engloban, a su vez, conceptos específicos como los reflejados en las tablas 4, 5 y 6.

Tabla 4. Conceptos relacionados con la concepción del patrimonio en fase inicial

<i>Pasado</i>	<i>N°</i>	<i>Presente</i>	<i>N°</i>	<i>Espacio</i>	<i>N°</i>	<i>Identidad</i>	<i>N°</i>	<i>Tipología</i>	<i>N°</i>
Legado	1	Hoy	2	Ciudad	17	Identidad	3	Bienes culturales	24
Heredado	3	Presente	3	Lugar	9	Significado	1	Artístico	11
Antigüedad	1	Actualidad	2	Zona	1	Comunidad	1	Arquitectónico	2
Histórico	10							Material	4
Pasado	3							Valor	5
Tiempo	1								
Total	19		7		27		5		46

Fuente: Elaboración propia.

En base a los datos, se puede observar la identificación inicial del patrimonio según su tipología (44.23%), pero con sesgos importantes ya que, en un primer momento, la concepción del patrimonio se ciñe a sus características materiales, ya sea de forma genérica al identificarlo como bienes culturales o por sus valores artísticos y arquitectónicos. Sin embargo, es en la segunda toma de datos cuando aparecen conceptos como inmaterial o costumbres, como partes integrantes del patrimonio cultural. Algo similar a lo que sucede con el patrimonio natural, no reflejado al inicio, pero si al final de la investigación.

Tabla 5. Conceptos relacionados con la concepción del patrimonio en fase final

<i>Pasado</i>	<i>N°</i>	<i>Presente</i>	<i>N°</i>	<i>Espacio</i>	<i>N°</i>	<i>Identidad</i>	<i>N°</i>	<i>Tipología</i>	<i>N°</i>
Legado	0	Hoy	0	Ciudad	3	Identidad	3	Bienes culturales	12
Heredado	1	Presente	10	Lugar	4	Significado	0	Artístico	2
Antigüedad	0	Actualidad	8	Zona	0	Comunidad	1	Arquitectónico	0
Histórico	3	Generación	2	Territorio	1	Valor	3	Material	18
Pasado/presente/futuro	8			Pueblo	2			Inmaterial	15
Tiempo	12							Natural	8
								Costumbres	2
Total	24		20		10		7		57

Fuente: Elaboración propia.

En la fase inicial es representativa su relación con el espacio; es decir, el alumnado, en su argumentación, identifica los bienes patrimoniales con lugares concretos, como la

ciudad, o de forma más abstracta, en referencia a lugares o zonas (25.96%). También se relaciona el patrimonio con el pasado, como algo que nos viene otorgado de otra época histórica (18.27%), identificado a través de términos como legado, heredado, histórico o tiempo. Menos referencias reciben, en cambio, la consideración del presente, a través de la importancia de conservar el patrimonio a lo largo del tiempo para poder disfrutarlo en la actualidad (6.73%); y el simbolismo o la identidad que representa el patrimonio para los grupos sociales (4.81%). En este último caso, quien ha relacionado el patrimonio con los valores identitarios también ha hecho referencia a determinados ámbitos o lugares.

Tabla 6. Comparación de frecuencias entre fase inicial y fase final

<i>Fases</i>	<i>Frecuencia y %</i>	<i>Pasado</i>	<i>Presente</i>	<i>Espacio</i>	<i>Identidad</i>	<i>Tipología</i>	<i>Total</i>
<i>20 de septiembre</i>	<i>Nº</i>	19	7	27	5	46	104
	<i>%</i>	18.27	6.73	25.96	4.81	44.23	100.00
<i>20 de diciembre</i>	<i>Nº</i>	24	20	10	7	57	118
	<i>%</i>	20.34	16.95	8.47	5.93	48.31	100,00

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la comparación con la fase final (Tabla 6), es significativo el aumento de los conceptos que aluden a la diversidad tipológica del patrimonio, sobre todo por la aparición de conceptos que reflejan los bienes naturales y los de carácter inmaterial (48.31%). También aumenta la identificación del patrimonio con conceptos temporales, sobre todo al interés actual (16.95%) y, en especial, con la aparición de definiciones que recogen la relación pasado-presente-futuro. Al contrario de lo que ocurre con los conceptos espaciales que, en su conjunto, disminuyen su representatividad (de 25.96% a 8.47%), a pesar de reflejarse nuevos términos como territorio o pueblo. Mientras, se mantiene prácticamente igual la concepción identitaria que se le otorga al patrimonio.

La pregunta nº 3, que se integra en la dimensión del concepto de patrimonio, solicita al alumnado participante en la investigación, la señalización de cinco elementos, obras, construcciones, manifestaciones culturales, etc., que consideren que forman parte del patrimonio (local, regional, mundial). A partir de estos resultados, se ha prestado atención, por un lado, al tipo de manifestaciones culturales reflejadas según su tipología (material, inmaterial o natural) y, por otro, a su localización geográfica; datos que se muestran en las tablas 7 y 8.

Respecto a la tipología del patrimonio cultural reflejado por el profesorado en formación (Tabla 7), en su concepción previa, destacan los bienes patrimoniales de tipo arquitectónico, en consonancia con los resultados obtenidos en la pregunta 1. Mientras que el patrimonio inmaterial y natural, en su conjunto, alcanzan 15.62% de los elementos señalados, el resto corresponde a patrimonio cultural material, entre arquitectónico, pictórico y escultórico (84.38%), con predominio absoluto de las construcciones más significativas de su ámbito cercano como son la Mezquita-Catedral o el conjunto arqueológico de Medina Azahara.

Tabla 7. Tipo de elementos patrimoniales reflejados por el profesorado en formación de educación infantil

<i>Tipología de patrimonio</i>	<i>Referencias</i>			
	<i>Fase inicial</i>		<i>Fase final</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Arquitectónico	47	73.44	53	63.86
Museos	2	3.13	0	0.00
Pictórico-escultórico	5	7.81	2	2.41
Natural	5	7.81	9	10.84
Inmaterial	5	7.81	19	22.89
Total	64	100.00	83	100.00

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, aunque en la fase final los hechos materiales siguen siendo predominantes, es significativo el aumento del patrimonio inmaterial (22.89%) y natural (10.84%). Así, se puede determinar que el alumnado integra la diversidad del concepto de patrimonio, al ampliar sus diferentes tipologías y concebir, como bienes culturales, manifestaciones o sucesos anteriormente no considerados, como el folklore, el flamenco, costumbres y tradiciones locales, entre otros.

No obstante, hay que destacar que un importante número de estudiantes no ha sido incapaz de nombrar las cinco manifestaciones culturales solicitadas en la fase final, ya que, de haber reflejado la totalidad de respuestas, deberían aparecer 180 referencias.

Tabla 8. Localización geográfica de los elementos patrimoniales reflejados por el profesorado en formación de educación infantil

<i>Localización geográfica</i>	<i>Referencias</i>			
	<i>Fase inicial</i>		<i>Fase final</i>	
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Local	18	35.29	45	60.81
Provincial	6	11.76	4	5.41
Autonómico	10	19.61	6	8.11
Nacional	11	21.57	5	6.76
Internacional	6	11.76	14	18.92
Total	51	100.00	74	100.00

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a su distribución geográfica (Tabla 8), se han clasificado como locales las manifestaciones pertenecientes al ámbito de la ciudad de Córdoba; como provincial el territorio de la provincia homónima; el contexto autonómico abarca el resto de provincias de Andalucía; como nacional se recogen las manifestaciones del resto de comunidades de España; mientras que como internacional, el conjunto de hechos fuera de las fronteras españolas.

Respecto a la fase inicial, el ámbito más destacado es el local, sobre todo por las construcciones ya comentadas de la Mezquita-Catedral y Medina Azahara. De lejos, se sitúan posteriormente acontecimientos inmateriales como la fiesta de los patios o espacios naturales, estos cercanos a los lugares de residencia de los participantes. Aparecen también elementos del patrimonio de índole regional, en especial la Alhambra en Granada o la Giralda en Sevilla.

En comparación con la fase inicial, destaca el aumento de los hechos señalados (83), aunque sin llegar a la totalidad (110). En este caso, ganan interés los elementos del patrimonio arquitectónico local, debido al trabajo desarrollado a lo largo del curso, tanto por los itinerarios didácticos realizados, como el trabajo grupal cuya temática debía centrarse en un aspecto del patrimonio cultural de la ciudad (aparecen patios representativos de la ciudad como Viana o elementos singulares como el puente romano de Córdoba). Sin embargo, también es considerable el aumento de las manifestaciones culturales de índole internacional, debido sobre todo al tratamiento en clase de los hechos culturales declarados Patrimonio de la Humanidad. También es reseñable el aumento de las fiestas, costumbres y tradicionales de carácter inmaterial (el toque del tambor en Semana Santa, representativo en la cercana ciudad de Baena), así como el incremento del patrimonio natural, representado por lugares emblemáticos como Sierra Nevada, Sierra Morena, Doñana, o los Sotos de la Albolafia (entorno del río Guadalquivir a su paso por Córdoba), espacios relativamente cercanos al alumnado y que no habían sido considerados en la fase inicial.

A pesar de que el número de participantes en la fase final es menor, el número de elementos reflejados es mayor, incrementándose los elementos de carácter local, ahora mucho más representativos (de 35.29% a 60.81%).

Las temáticas de los proyectos grupales también son interesantes para comprobar la asimilación de contenidos del profesorado en formación y qué finalidades diseñan en las secuencias didácticas orientadas al alumnado de educación infantil. El trabajo se propone para desarrollar una metodología cooperativa entre los componentes, siguiendo el guion que se establece para la realización del Trabajo Final de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Todas las propuestas se formula para el segundo ciclo y se da una amplia variedad de puntos de interés. Siguiendo la tendencia de la ampliación de los conceptos indicados anteriormente, los trabajos presentan numerosos temas, abordando no solo cuestiones materiales y arquitectónicas, sino de forma transversal, ya que también se considera el tratamiento de los hechos inmateriales y naturales. *La vida romana en Córdoba; Las tres culturas: cristiana, judía y musulmana; Las estatuas hablan; El agua en Córdoba; Sierra Morena, paisaje y sociedad; El molino de Martos; Los Sotos de la Albolafia; Patios de Córdoba; etc.*, son algunos de los títulos planteados en el ámbito de la asignatura, donde se observa la diversidad de cuestiones conceptuales señaladas anteriormente.

La realización del proyecto posibilita un acercamiento a las características espaciales y patrimoniales del conjunto histórico de Córdoba, abordando numerosas particularidades desconocidas hasta el momento.

No obstante, de los proyectos de trabajo desarrollados por el alumnado, destaca la escasa atención que recibe el patrimonio arqueológico (Arias y Casanova, 2018; Arias *et al.*,

2016). En la concepción previa apenas aparece reflejado, pero más preocupante es su escasa presencia al término de la asignatura. Es reseñable su ausencia porque a lo largo del curso se procedió a tratar, en numerosas ocasiones, el patrimonio arqueológico en diferentes estados de conservación. En concreto, se acudió a observar los restos del arrabal del occidente de la ciudad de Córdoba, donde pueden verse restos de antiguas calles y edificios que afloran cada vez que se produce la construcción de nuevos bloques de viviendas. Esta actividad conllevó un amplio debate en clase sobre la conservación y protección de estos restos arqueológicos. Otra actividad al respecto fue la visita que se realizó al museo arqueológico, donde además del análisis didáctico que tenía que hacer el alumnado sobre la metodología ofrecida por el personal del museo (tipo de visita, metodología de exposición, materiales y recursos utilizados, etc.) también se pudo observar parte de la riqueza patrimonial de la ciudad expuesta este espacio, donde se articula un recorrido temporal desde la fundación del núcleo primitivo. Además de numerosas colecciones, el museo integra los restos del antiguo teatro romano, construcción que evidencia la magnificencia que alcanzó la ciudad en esta época.

Como posibilidad en la concepción del alumnado de la escasa presencia de los restos arqueológicos como parte del patrimonio cultural, cabe considerar una idea fija de unos restos que se ponen en valor, y no aquel que, por diversas razones, siguen oculto o recibe menor interés por diferentes motivos (la expansión urbana que no tiene en cuenta antiguas construcciones que aparecen las tareas de excavación, falta de recursos económicos, de voluntad política y social para su puesta en valor, etc.).

Respecto a la concepción de las finalidades de la educación patrimonial, se intentan recoger a través de la pregunta 2, donde se solicita al alumnado describir de manera breve para qué puede servir el patrimonio en el proceso de enseñanza aprendizaje para el alumnado de educación infantil, y cuyos resultados se muestran en la tabla 9.

Tabla 9. Evolución de las finalidades de la educación patrimonial

<i>Fase inicial</i>			<i>Fase final</i>		
<i>Finalidades</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Finalidades</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Conocer	27	56.25	Conocer	18	35.29
Espacio y tiempo	3	6.25	Espacio	5	9.80
Historia	5	10.42	Tiempo e Historia	6	11.76
Concienciar	3	6.25	Cultura de la ciudad	1	1.96
Valorar	4	8.33	Transmitir valores	4	7.84
Cuidar	3	6.25	Concienciar	2	3.92
Buscar un significado	2	4.17	Conservar	4	7.84
Democratizar su conocimiento	1	2.08	Respetar	6	11.76
			Identidad	5	9.80
Subtotal	48	100.00		51	100.00

Fuente: Elaboración propia.

En la fase inicial se puede observar el predominio otorgado a lo que el alumnado señala como conocer, ya sea la historia del monumento en sí o para incluir los conceptos de espacio y tiempo. El 72.92% de las personas participantes entienden que el patrimonio puede ayudar al conocimiento de la historia, mientras que los aspectos actitudinales y simbólicos son minoritarios, como concienciar, valorar y cuidar los bienes patrimoniales (20.83%), buscar el significado de los sucesos del pasado (4.17%) o que pueda llegar a él todos los sectores de la población (2.08%). En este sentido, se quiere destacar, aunque apenas tienen relevancia porcentual, una respuesta propone como finalidad de la educación patrimonial hacerla extensible a la población en general, que todo el mundo tenga acceso a conocer el patrimonio a través de la escuela: *Para que los niños y niñas puedan tener la posibilidad de conocer su cultura y el patrimonio de su ciudad. Y poder darles a todos y todas las mismas oportunidades para su conocimiento, sean cuales sean sus situaciones familiares.* En conjunto, no obstante, se observa una concepción previa de la finalidad de la educación patrimonial marcada por una visión tradicional del patrimonio, ceñida al conocimiento en sí mismo.

Por el contrario, en la fase final, el conocimiento sigue siendo la finalidad con mayor representatividad, también relacionada con la necesaria inclusión, a través del patrimonio, de conceptos tan relevantes para las ciencias sociales en educación infantil como son el tiempo y el espacio (47%) pero es menor al obtenido en la fase inicial. Algunas respuestas argumentan que uno de los objetivos del patrimonio puede ser la inclusión de conceptos relacionados con el conocimiento del entorno, dando pie a trabajar términos como lugar y momento (espacio y tiempo). Por su parte, ganan relevancia las finalidades más actitudinales y aparece con fuerza el propósito de enseñar el patrimonio para trabajar la identidad, como rasgo identitario de pertenencia a un colectivo, por conocer las raíces y valores que se han ido conformando a lo largo del tiempo. Esto supone que más del 50% de las finalidades planteadas por la muestra objeto de estudio se acerca a postulados simbólicos de identitarios, relacionados con la transmisión de valores, la conservación y respeto a los hechos culturales que suponen los rasgos identitarios de diferentes grupos sociales. Pero lo interesante, además, es que las respuestas aúnan varias finalidades, resultando más complejas e integrales. Así, son numerosas las que señalan que el patrimonio puede servir para incluir conceptos espaciales y temporales con niñas y niños de educación infantil, así como construir una sociedad con identidad propia, para desarrollar la conciencia histórica y social, o trabajar el respeto de los bienes patrimoniales propios o ajenos. Una situación que puede ayudar al desarrollo de conceptos, capacidades y destrezas sociales como la empatía y la tolerancia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Trabajar el patrimonio cultural en la formación del profesorado de educación infantil permite desarrollar numerosos conceptos de las Ciencias Sociales, de la Historia, la Geografía o la Historia del Arte, así como acceder a relaciones complejas con contenidos de otras disciplinas, si se plantea de forma globalizada y como recurso en sí mismo. Para el futuro profesorado, el patrimonio puede constituir un contenido en sí mismo con el que poder articular proyectos en torno a las tres áreas curriculares, aunque con mayor centro de interés al conocimiento del entorno.

No obstante, en la formación del profesorado, en las aulas escolares y en ámbitos no formales como los museos, el patrimonio se ha reducido hasta fechas recientes, y en mayor parte, a una consideración materialista y tangible, con finalidades meramente contemplativas, con secuencias didácticas donde el alumnado ha jugado un rol pasivo, de mero espectador y con actividades que, aunque se contemplan en las programaciones, no persiguen otra finalidad que romper la monotonía de clase. Sin embargo, el potencial didáctico del patrimonio es innegable. Educar en, para y desde el patrimonio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) en educación infantil otorga la posibilidad de situar a este concepto como elemento clave del proceso de enseñanza y aprendizaje del entorno; de ahí su interés en las últimas décadas para la enseñanza de los diferentes contenidos de las ciencias sociales, y esencial en un lugar con un rico legado cultural como es la ciudad y el entorno de Córdoba.

La intervención didáctica que se plantea en la formación del profesorado de educación infantil, en la asignatura Patrimonio histórico-artístico y escuela, en la Universidad de Córdoba, y la investigación que se ha llevado a cabo en torno a la concepción del patrimonio y sus finalidades educativas, corroboran algunos de las características que se han señalado anteriormente. El profesorado en formación, cuando comienza la asignatura, presenta por lo general una concepción del patrimonio bastante sesgada, materialista, de ser algo tangible, relacionado con el pasado, y que la escuela debe contribuir a su aprendizaje para conservarlo y protegerlo. Apenas recibe atención el patrimonio inmaterial y, mucho menos, se considera como bien cultural la riqueza natural del entorno. Desde el comienzo, se reconoce la importancia de trabajar el patrimonio desde edades tempranas, pero no se alude a una consideración subjetiva relacionada con las emociones o lo sensorial, que tanta importancia recibe para los educandos de este periodo educativo.

Tras la puesta en marcha de nuestra propuesta didáctica, que conjuga diferentes estrategias metodológicas, el profesorado en formación ha sido capaz de aumentar el conocimiento de lo que entiende por patrimonio y, sobre todo, de articular una finalidad más integral e interdisciplinar de la educación en torno al patrimonio, considerándolo un ámbito interesante para trabajar conceptos sociales, geográficos e históricos.

Como puede comprobarse, en la fase final aparece un mayor número de conceptos relacionados con la diversidad del patrimonio cultural. Muchas de las personas participantes siguen señalando el concepto de bien cultural, pero, a continuación, especifican diferentes tipologías ya sean materiales, inmateriales o naturales. De este modo, ya no solo identifican que se trate de construcciones materiales de tipo artístico y arquitectónico, sino que también puede tratarse de hechos inmateriales, entre los que cabe considerar las costumbres y tradiciones, así como la riqueza del patrimonio natural por sus características y bondades para el ser humano. Algunos relatos aluden directamente a diferentes tipos de patrimonio como archivos o libros, espacios industriales o naturales, así como tradiciones inmateriales que hoy identifican a muchas fiestas locales de pueblos y ciudades que constituyen los espacios de vida del alumnado.

En la comparación entre ambos cuestionarios pre-test y pos-test, también es interesante el desarrollo de la relación actitudinal de que el patrimonio es un bien que se hereda del pasado, que debe ser protegido y conservado en el presente, para que puedan disfrutarlo las generaciones futuras, cuestión que se considera finalista para la escuela. Si esta conexión era prácticamente inexistente en la concepción inicial, aparece con rotundidad en la fase final de la materia.

Si en las concepciones previas mostraban la consideración de un patrimonio que debía conocerse para admirarse, ahora se plantea como algo que debe legarse de generación en generación, por lo que puede y debe enseñarse en la escuela, para proteger lo que nos viene heredado del pasado, conservarlo en el presente y poder transmitirlo a la sociedad del futuro. Además, ahora perciben que se trata de un elemento que sirve para concienciar sobre unos valores sociales e identitarios, como forma de manifestación y de expresión cultural de diferentes sociedades.

En relación a los supuestos planteados en la investigación, tras el desarrollo de la práctica docente durante tres meses, según lo expuesto en el segundo cuestionario y comparados los resultados con el inicial, el profesorado en formación presenta una concepción del patrimonio entre el nivel intermedio y avanzado (Cuenca, 2003). En su mayoría, consideran un mayor número de elementos que forman parte del patrimonio, que puede servir para articular procedimientos interdisciplinares relacionados con el conocimiento del entorno y las otras dos áreas que componen el currículum de educación infantil: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; y Lenguajes: comunicación y representación. Establecen conexiones entre el concepto de patrimonio y su carácter temporal, ya no solo con el pasado, sino también hacia el presente y el futuro.

No obstante, el nivel avanzado no ha sido obtenido por todo el alumnado, lo cual debe conllevar un proceso de reflexión y de posibles cambios en las propuestas, en la metodología y las finalidades que consideramos para el ámbito de la asignatura. También debe reconsiderarse una mejora de los métodos de recogida y tratamiento de la información, para poder afianzar una mejora entre la teoría y la práctica, y los resultados obtenidos.

Como se ha señalado, la investigación cuenta con algunas objeciones y necesidades de revisión; una de ellas es la propia figura del investigador, que también ha participado como docente en el contexto del ámbito de estudio. En este sentido, puede resultar de interés que la investigación sea desarrollada por otros compañeros ajenos a la materia, o llevarla a cabo de forma colaborativa, para evitar sesgos u omisiones, acometer propuestas de cambio en algunas secuencias didácticas y prácticas de aula, etc. Las características del análisis y la participación en la docencia conllevan igualmente cierto grado de subjetividad. Sin embargo, el rol de docente e investigador en una misma persona posibilita el conocimiento del contexto concreto sobre el que se produce la investigación y las medidas necesarias a tomar para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

A pesar de todo lo reflejado, la autoevaluación realizada por el alumnado participante en la asignatura y, por tanto, en el proceso de investigación, muestran una amplia satisfacción por el enfoque metodológico de la misma, resaltando el avance de sus conocimientos a la hora de considerar el patrimonio, por la realización de propuestas y actividades donde el alumnado se le hace partícipe de la construcción del conocimiento, de ejercer el rol de docentes a la hora de diseñar e implementar una práctica relacionada con el patrimonio, de conocer in situ elementos patrimoniales cercanos y poder salir fuera del aula con un carácter formativo, conocer otros contextos, analizar los materiales y planteamientos didácticos de entornos patrimoniales fuera del centro como son museos y enclaves turísticos patrimoniales, etc.

Se considera que el enfoque activo y constructivo que se propone para la asignatura, de plantear una educación en, desde y para el patrimonio, en un entorno como la ciudad de Córdoba, está totalmente justificado por las opiniones del alumnado respecto a la materia, así como por los resultados obtenidos en la investigación.

En todo caso, los resultados del estudio permiten tomar medidas de mejora y afianzar nuestra propuesta de enseñanza y aprendizaje, para una didáctica del patrimonio en la formación del profesorado de educación infantil integral y globalizada, que ayude a replantear la concepción del patrimonio en el ámbito del conocimiento del entorno, así como tomarla en consideración para ser implementada en otros ámbitos de la formación del profesorado de educación infantil; un aprendizaje que consideramos esencial para un buen desarrollo de capacidades y competencias del futuro profesorado, que propicie la mejora de las relaciones con el resto de la sociedad y con el medio ambiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, L. A. y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Arias, L. y Casanova, E. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación infantil: una experiencia en un aula de cuatro años. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Coords.), *Y la arqueología llegó al aula* (pp. 121-135). Ediciones TREA.
- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. y Morales, M^a. 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. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 136-148). Santiago de Compostela: RED14-Universidad de Santiago de Compostela.
- Arias, L., Ponce, A. I. y Verdú, D. (2016). *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal*. Murcia. Editum, Universidad de Murcia.
- Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. (coord.) (2003). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2003-Cuenca-patrimonio-didactica.pdf
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales. *Iber; Didáctica de las ciencias sociales*, (21), 5-12.
- Bonilla, A. L. y Lucena, C. (2019). Metodología de trabajo en la enseñanza del patrimonio cultural en la facultad de ciencias de la educación (UGR). *Universidad, Escuela y Sociedad, UNES*, (7), 148-160. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/58928>
- Cambil, M^a. E. y Tudela, A. (coord.) (2017). *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Pirámide.
- Castro, L. y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.1), 97-114. <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*, 95(34.3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Chaparro, A. y Felices, M^a. M (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 94(33.3), 327-346. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Conde, J. y Armas, X. (2019). Representaciones sociales del alumnado de educación primaria sobre el patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 187-201. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73266>

- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 19, 76-96. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2566>
- Cuenca, J. M. y Domínguez, C. (2000). Un planteamiento sociohistórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (23), 113-123.
- Cuenca, J. M^a. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (2), 37-45. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155>
- Domínguez, C. y Cuenca, J. M^a. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la escuela*, (56), 27-42. <https://doi.org/10.12795/IE.2005.i56.03>
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, (69), 19-30. <http://hdl.handle.net/11441/60553>
- Estepa, J., Cuenca, J. M^a. y Ávila, R. M. (2006) Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En Antonio Ernesto Gómez y M^a Pilar Núñez. *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 57-66). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa, J., Wamba, A. M^a. y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la escuela*, (56), 19-36. <https://doi.org/10.12795/IE.2005.i56.02>
- Ferreras-Listán, M., Moreno-Fernández, O. y Puíg-Gutierrez, M. (2019). Los itinerarios didácticos como recurso educativo para trabajar problemas socioambientales en el aula. En M. Ferreras-Listán, O. Moreno-Fernández y M. Puíg-Gutiérrez. *Innovación e investigación en la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria desde las Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales* (pp. 13-30). Barcelona.
- Ferreras, M. y Jiménez, R. (2013). Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de educación primaria. *Revista de Educación*, (361), 591-618. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- González-Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (7), 23-36. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350>
- _____. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primera y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, (5), 59-73.
- González-Monfort, N. y Pagès, J. (2003). La presencia del patrimonio en los currículos de Historia y Ciencias Sociales en la enseñanza de la historia. En Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández, José Antonio Molina y Pilar Moreno. *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123-134). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González-Monfort, N. y Pagès, J. (2005). La presencia del patrimonio en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la escuela*, (56), 55-66.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapelusz.
- Ibáñez, A., Fontal, A. y Cuenca, J. M^a. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33, 11-14. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/222471>
- Lleida, M. (2010). El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (9), 41-50. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191357>
- Marín-Cepeda, S. y Fontal-Merillas, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 917-933. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.64657>

- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Medina, S. y López, J. A. (2018). El patrimonio en la formación del profesorado de educación infantil: una propuesta activa a través del casco histórico de Córdoba. En Esther López, Carmen Rosa García y María Sánchez (eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 263-274). Universidad de Valladolid y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Secretaría General Técnica. <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>
- Miralles, P., Gómez, C., y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos XLIII*(4): 161-184. Doi: [10.4067/S0718-07052017000400009](https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009)
- Miralles Martínez, P., Alfageme-González, M. B. y Rodríguez Pérez, R. (Eds.). (2014). *Investigación e innovación en Educación Infantil*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2864>
- Miralles, P.; Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Molina, S. y Muñoz, R. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411
- Molina, S., Escribano, A. y Díaz, J. (2016). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Editum. <https://libros.um.es/editum/catalog/view/1711/2391/2161-1>.
- Moreno, J. R., López, J. A. y Ponsoda, S. (2021). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de educación infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Moreno, J. R., Ponsoda, S., López, J. A. y Blanes, 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>
- Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Díada.
- _____. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. *III Seminari Arqueologia i Ensenyament. Treballs d'Arqueologia*, 6, 205-217.
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio siglo XXI*, 33(1), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Ponce, A. I., Molina, S. y Ortuño, J. (2015). La ausencia de lo patrimonial en la formación de maestros: Un estudio de caso en el grado de educación primaria en la Universidad de Murcia. En Ana M^a Hernández Carretero, Carmen Rosa García Ruíz y Juan Luis de la Montaña Conchiña (coord.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, (pp. 567-575). Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 9-25). Díada.
- _____. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História*, 9, 1-25.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, (18-19), 249-267. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>

