ISSNe: 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
Educación Infantil, Patrimonio, Territorio, Ciudadanía, Medio Ambiente.

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
Early Years Education, Heritage, Territory, Citizenship, Environment.

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. DOI: 10.6018/pantarei.604661

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 cotidianeidad 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

"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).

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

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

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 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.

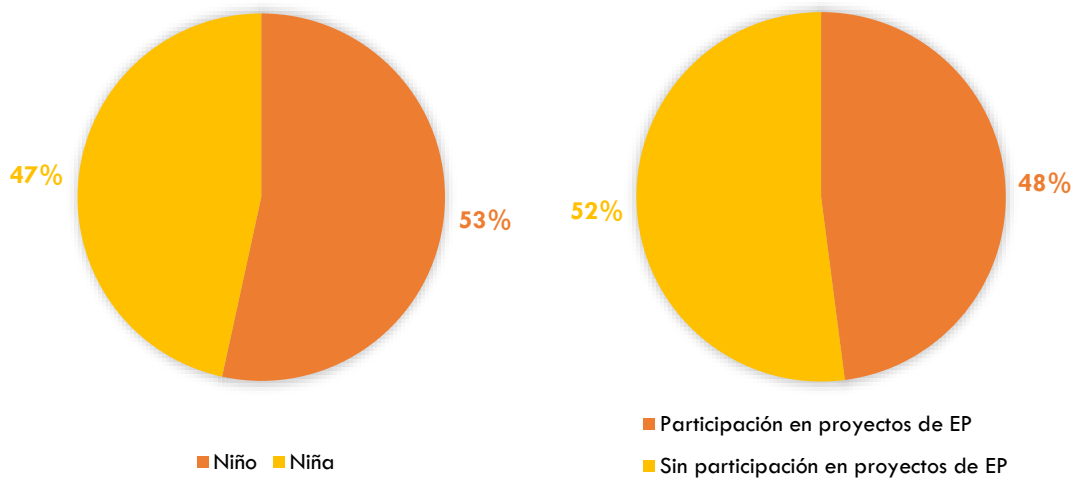


Figura 1. Características de los y las participantes. A la izquierda, distribución por sexo de los grupos. A la derecha, distribución de los grupos en función de su participación en proyectos de EP. Fuente: elaboración propia.

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). 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 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.

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.

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 se 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).

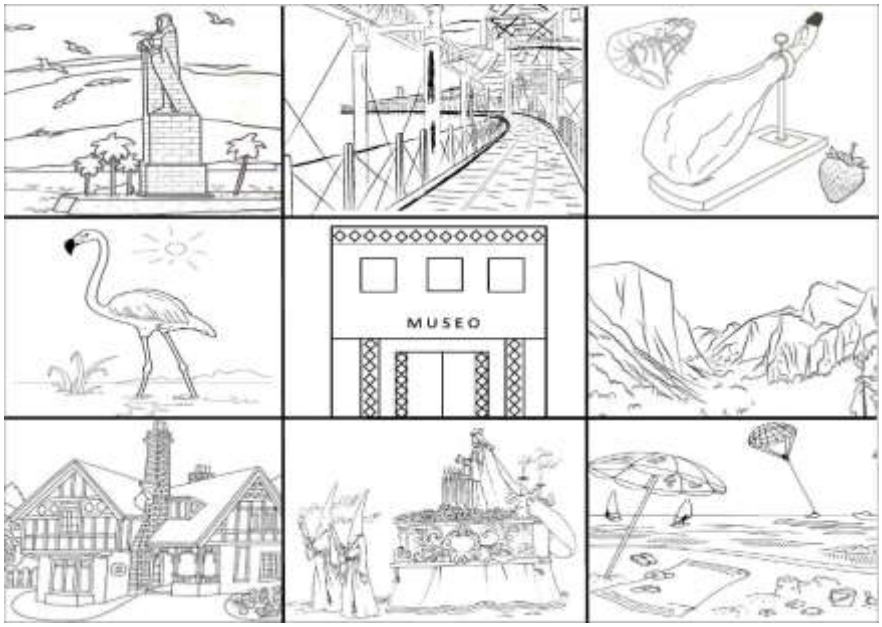


Figura 2. Instrumento de selección múltiple de dibujos. Nota: los dibujos atienden a representaciones de: D.1.: monumento a Colón. D.2.: Muelle de la Compañía de Río Tinto. D.3.: elementos característicos de la gastronomía onubense. D.4.: Marismas del Odiel y flamenco. D.5.: Museo de Huelva. D.6.: cabezos 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 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.).

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

Fuente: adaptación de los sistemas de categorías 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 la 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).

Figura 4. Nube de palabras generada a la partir de las respuestas del grupo G.2. a las preguntas I.1.1. y I.1.2., obtenida mediante el software ATLAS.ti v.23. Fuente: Elaboración propia.

Al ser preguntados por manifestaciones patrimoniales concretas, como la gastronomía, (I.1.4.), las diferencias entre los grupos se acentúan (Tabla 3). El grupo G.1. enumera alimentos genéricos, probablemente influidos por el consumo habitual y el gusto personal. En cambio, el grupo G.2. menciona productos y platos característicos de la cultura gastronómica onubense.

Tabla 3

Comparativa de elementos de la gastronomía de los grupos G.1. y G.2.

Grupo	G.1.		G.2.	
Subgrupo	G.1.1.	G.1.2.	G.2.1.	G.2.2.
Producto/plato	Ternera	Pan	**Chocos**	Coco
	Plátano	Lechuga	**Jamón**	Fruta
	Cereza	Macarrones	**Coquinas**	Manzana
	Macarrones	Espaguetis	**Gambas**	Plátano
	Melón	**Jamón**	**Naranja**	Maíz
	Tomate	Chuches	Piña	**Vino**
	Pepino	Bocadillo de chorizo	Manzana	Fresa
	Berenjena	Tomate	**Fresas**	**Jamón**
	Calabaza	Tortilla		**Chocos**
	Sandía	Pizza		**Miel**
		Nocilla		

Nota. Se han remarcado en negrita aquellos alimentos característicos de la zona.
Fuente: elaboración propia con la información analizada a través de Atlas.Ti v.23.

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.

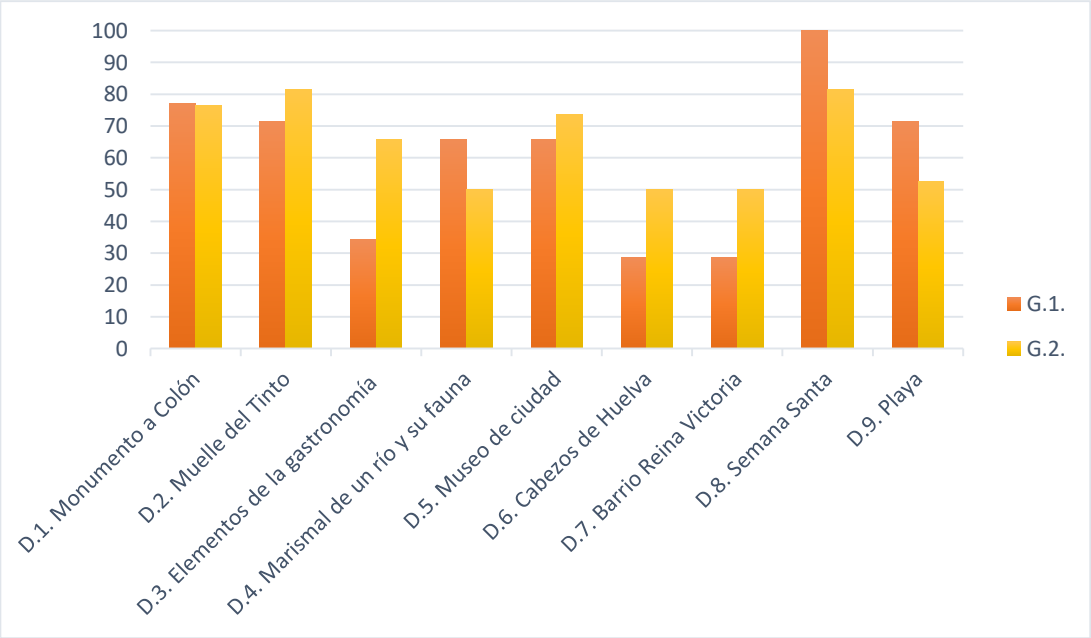


Figura 5. Gráfico comparativo de los grupos G.1. y G.2. en función de los elementos que han seleccionado como "Muy importantes" en I.2. Fuente: elaboración propia.

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 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%
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.

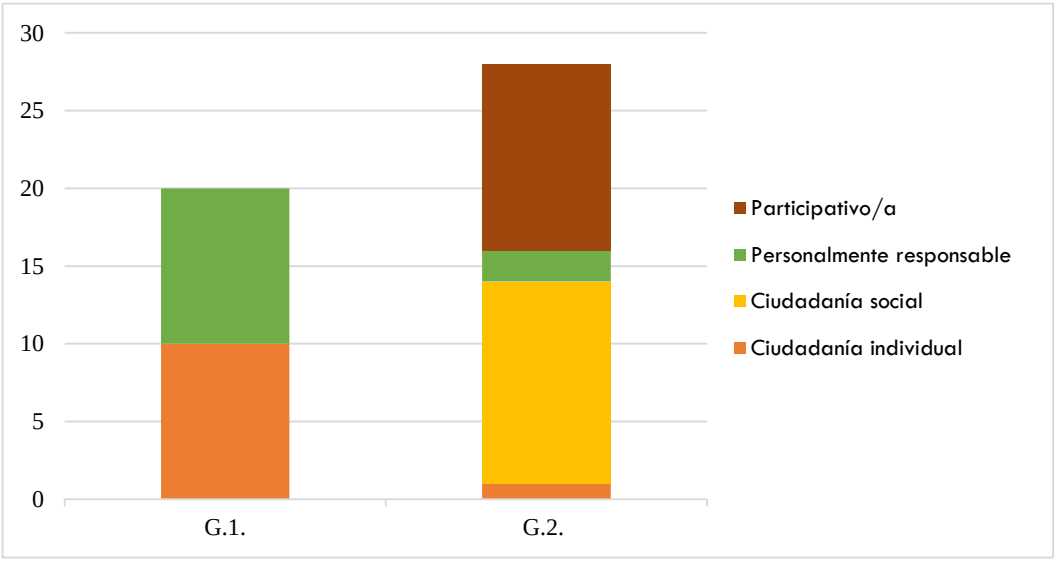


Figura 6. Contabilización de alusiones a acciones referidas a la concepción de ciudadanía y de participación ciudadana analizadas a través de ATLAS.ti v.23. Fuente: elaboración propia.

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.
>
> [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:

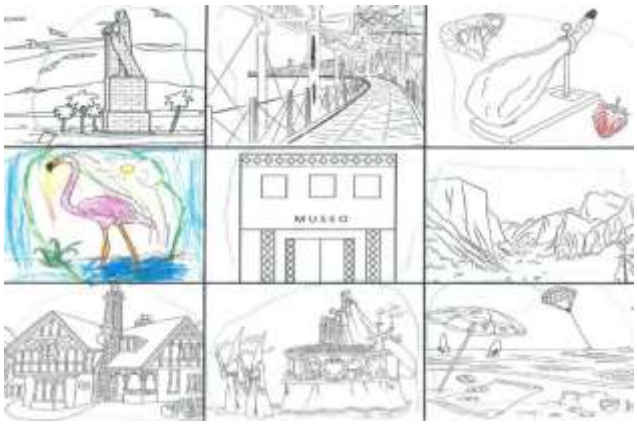
> [G.2.1_Quot. 3:59] Diciendo que hay que respetar.
>
> [G.2.1_Quot. 3:79] A la gente que no respeta.
>
> [G.2.1_Quot. 3:81] Yo prefiero decir: "perdone, está ensuciando un patrimonio".
>
> [G.2.2_Quot. 4:36] Pues tenemos que decirles a todos que paremos de hacer eso. Y, si no lo hacen, tenemos que contarles 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 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 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.

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 trabaje 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 demostración 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 desde 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 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-100), 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

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., Ezquerra, 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-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.

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-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., y Martín-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.

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

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.

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