

Cultural Heritage in Early Childhood Education. An Analysis of Future Teachers' Perception

Carlos D. Ciriza-Mendivil¹, Ana Mendioroz¹, José Manuel Hernández de la Cruz² & Pilar Rivero²

1) *Public University of Navarra, Spain*

2) *University of Zaragoza, Spain*

Abstract

Heritage can be perceived as an easy way to create a link between childhood and cultural reality from a global, inclusive and respectful perspective. Perhaps as a consequence of these new approach to heritage, the new legislation in Spain put the so called “culture of childhood” in the first place. The general objective of this study is to analyze the perception and knowledge about heritage of the trainee teachers of early childhood education from a theoretical level and as a practical approach in a classroom. In order to do so, it develops a descriptive research with a mixed approach through a questionnaire which is analyzed by using IBM-SPSS Statistics 25 version. It has a non-probability sample of convenience which is formed by trainee teachers (n=120) of different universities in Spain. The results of this study show that a vast majority of the sample know about heritage, its importance, its relevance to understand society and within its own career, but they almost always link heritage to monuments. As a consequence, many elements of the new heritage education are not yet a part of the degree at the university and therefore, as future teacher they do not use heritage as a tool for teaching since early childhood education.

Keywords

Cultural Heritage, early childhood education, training teachers, heritage in education

To cite this article: Ciriza-Mendivil, C. D., B., Mendioroz, A., Hernández, J. M. & Rivero, P. (2023). Cultural Heritage in Early Childhood Education. An Analysis of Future Teachers' Perception. *Social and Education History*, 12 (3), pp. 274-291
<http://dx.doi.org/10.17583/hse.12025>

Corresponding author: Carlos D. Ciriza-Mendivil

Contact address: carlos.ciriza@unavarra.es

Social and Education History

Volumen 12, Número 3, 23 de octubre, 2023, Páginas 274 – 291

© Autor(s) 2023

<http://dx.doi.org/10.17583/hse.12025>

El Patrimonio Cultural en la Educación Infantil. Análisis de la Percepción del Profesorado en Formación

Carlos Daniel Ciriza-Mendivil ¹, Ana Mendioroz ¹, José Manuel Hernández de la Cruz² & Pilar Rivero²

1) Universidad Pública de Navarra, España

2) Universidad de Zaragoza, España

Resumen

El patrimonio facilita los primeros acercamientos de la infancia a su realidad cultural de forma global, inclusiva y respetuosa. Así, el nuevo marco curricular establecido por la LOMLOE pone de nuevo en primer plano la denominada “cultura de la infancia”. El presente estudio tiene como objetivo general analizar la percepción y el conocimiento que tiene el profesorado en formación de educación infantil sobre el patrimonio, así como su funcionalidad en los procesos de enseñanza aprendizaje para diseñar con posterioridad formaciones contextualizadas que respondan a las necesidades reales de la práctica de aula. Para ello desarrolla una investigación descriptiva de tipo no experiencial con enfoque mixto mediante un cuestionario validado por expertos, analizado mediante la aplicación informática IBM-SPSS Statistics version 25, con una muestra no probabilística y de conveniencia o casual compuesta por profesorado en formación de diferentes centros universitarios españoles (n=120). Los resultados del estudio muestran que una mayoría del profesorado en formación afirma conocer qué es el patrimonio, su relevancia y su importancia, a pesar de vincularlo preferencialmente con el patrimonio monumental. Consideran que el patrimonio es fundamental en nuestra sociedad, pero evidencian que numerosos recursos vinculados a la educación patrimonial no parecen haberse consolidado en la práctica de aula en la universidad.

Palabras clave

Patrimonio cultural, educación infantil, formación del profesorado, educación patrimonial

Cómo citar este artículo: Ciriza-Mendivil, C. D., B., Mendioroz, A., Hernández, J. M. & Rivero, P. (2023). El Patrimonio Cultural en la Educación Infantil. Análisis de la Percepción del Profesorado en Formación. *Social and Education History*, 12 (3), pp. 274-291
<http://dx.doi.org/10.17583/hse.12025>

Correspondencia Autor: Carlos Daniel Ciriza-Mendivil

Dirección de contacto: carlos.ciriza@unavarra.es

Las nuevas áreas de conocimiento contempladas en el currículo de educación Infantil de la LOMLOE (crecimiento en armonía, descubrimiento y exploración del entorno y comunicación y representación de la realidad), deben ser implementadas desde un enfoque competencial (vinculado a los retos del siglo XXI) y de manera interdisciplinar, con el objetivo de que la infancia se desarrolle de forma integral y armónica. Para que el alumnado de esta etapa comience a construir identidades personales y sociales inclusivas y democráticas, es necesario desarrollar su sentido de pertenencia y su conciencia cultural. Siguiendo a Maraña y Revert (2020), un recurso ya contrastado para lograrlo es el patrimonio, tanto material como inmaterial. Las manifestaciones patrimoniales facilitan los primeros acercamientos de la infancia a su realidad cultural de forma global, inclusiva y respetuosa con lo que se denomina “la cultura de la infancia” (Arroyo y Cuenca 2021; Cuenca et al., 2017).

Sin embargo, y aunque el currículo de la etapa contempla explícitamente su empleo en ambos ciclos de educación Infantil, tanto a nivel de competencias como de saberes básicos y criterios de evaluación, lo cierto es que el patrimonio y la educación patrimonial siguen sin contemplarse de forma manifiesta, funcional y generalizada en los estudios de maestro (Martínez-Rodríguez et al., 2022) y más concretamente en los de educación infantil (Mendióroz y Rivero, 2022). Además, proliferan las experiencias didácticas con el patrimonio (Fontal et al., 2021) frente a la escasez de los trabajos de investigación y más aún si cabe, los dedicados a esta etapa educativa. Esto puede deberse al concepto que se maneja sobre patrimonio con una clara visión material, monumental estética y descriptiva (Gillate et al., 2021; Moreno-Vera et al., 2020; Ponce et al., 2015). No obstante, en los últimos años, han comenzado a realizarse investigaciones patrimoniales desde planteamientos curriculares con una clara visión holística del patrimonio propuesta por la literatura especializada (Castro-Fernández et al., 2020; Gómez-Carrasco et al., 2020; Molina y Fernández, 2017); tanto material como inmaterial, como recurso para desarrollar competencias históricas (Arias y Casanova, 2018; Cuenca et al., 2017; Miralles et al., 2017), competencias digitales (Fontal et al., 2020; Ciriza-Mendivil, et al. 2022) o emocionales (Cuenca y Estepa, 2017; Fontal y Marín, 2018; Trabajo y López-Cruz, 2019; Ciriza-Mendivil, 2021). Además, se está haciendo hincapié en los espacios museísticos (Arroyo y Cuenca, 2021) y en la recreación de espacios musealizados en el aula de educación infantil (Cuenca et al., 2017; Escribano-Miralles, 2015), así como en la interacción de patrimonio, literatura, cultura y sostenibilidad (Abelleira y Abelleira, 2020; Duarte, 2019; Martínez-Rodríguez et al., 2022).

Por otra parte, se están planteando nuevas líneas de investigación, tanto a nivel nacional como internacional, con el objetivo de analizar las necesidades en formación patrimonial que respondan a la demanda real en la práctica de aula. Aunque todavía los estudios son escasos, y las muestras en los que se sustentan no son amplias, en todos los casos coinciden en la necesidad de modificar el concepto que el futuro profesorado tiene sobre el patrimonio, así como su funcionalidad en su futura práctica docente. Para lograrlo es fundamental seguir investigando en esta línea, en distintos niveles y etapas formativas, y transferir los resultados de estas investigaciones a los programas docentes universitarios. En esta línea se expresan tanto las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país, como por ejemplo los últimos trabajos realizados por Bonilla y Lucena (2019), Gómez-Carrasco, et al. (2022), Miralles et al. (2017) y Moreno-Vera et al. (2020), como las investigaciones de carácter internacional

donde destacan los estudios de González y Skultety (2018) o los de Königa et al. (2017) y Ocal (2016).

El trabajo que ahora se presenta, responde a esta demanda. Además, se centra en la etapa de educación infantil, donde apenas se producen resultados de investigación, incluso a nivel internacional (Aerila et al., 2016), a pesar de tratarse de una etapa idónea para emplear los recursos patrimoniales, ya que facilitan la inmersión en la cultura de forma significativa, entre otras cosas por la cercanía del patrimonio a la infancia (Rodríguez-Izquierdo, 2022). El alumnado de educación infantil no solo debe conocer y valorar su realidad multicultural sino también comprender los mensajes y las representaciones y manifestaciones personales, sociales, culturales y artísticas próximas al interés o a la necesidad personal. Por tanto, hay que trabajar en el aula celebraciones, costumbres y tradiciones étnico-culturales presentes en el entorno, así como dotarles de herramientas para el aprecio de las señas de identidad étnico-cultural presentes en su entorno y el conocimiento de los elementos patrimoniales presentes en el medio físico. Además, se tiene en cuenta como criterios de evaluación que la infancia sea capaz de participar, desde una actitud de respeto, en actividades relacionadas con costumbres y tradiciones étnicas y culturales presentes en su entorno, mostrando interés por conocerlas o expresar sensaciones, sentimientos y emociones a partir de distintas representaciones y manifestaciones artísticas y culturales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022)

Por lo tanto, para que la práctica de aula responda a las finalidades de la etapa, es fundamental que los futuros docentes de educación infantil, reciban también una formación patrimonial ajustada y contextualizada. Creemos que el futuro docente debería ser capaz de realizar procesos de apropiación simbólica y de identización (Gómez-Redondo, 2013) mediante el empleo de recursos patrimoniales (icónicos, objetuales, orales, etc.) no solo y desde el punto de vista del área de didáctica de ciencias sociales para desarrollar competencias de pensamiento y explicación histórica y construir identidades personales y sociales transculturales (Osorio et al., 2017) mediante la participación y la resignificación personal y afectiva de los distintos contextos patrimoniales (Fontal y Ibáñez, 2015), sino también de forma interdisciplinar, y mediante el empleo de las tecnologías (Aso et al., 2021; Gómez-Carrasco et al., 2022; Porcel et al., 2021), para ser personas comprometidas con la sociedad y construir conocimiento social de forma reflexiva y crítica (Cuenca y Estepa, 2017; González-Monfort, 2019), imprescindible para ajustar su futura práctica docente a las necesidades de su alumnado (Yarmatov, 2020).

Más allá de las guías docentes, ¿Realmente el patrimonio se integra en la formación de los docentes de educación infantil? ¿En qué sentido y a través de qué metodologías? ¿Qué tipo de conocimiento tienen los docentes en formación de educación infantil sobre el patrimonio y su funcionalidad en su práctica docente futura?

Partiendo de estas preguntas, el presente estudio tiene como objetivo general (OG) analizar la percepción y el conocimiento que tiene el profesorado en formación de educación infantil sobre el patrimonio, así como su funcionalidad en los procesos de enseñanza aprendizaje para diseñar con posterioridad formaciones contextualizadas que respondan a las necesidades reales de la práctica de aula. Los tres objetivos específicos son (OE1) identificar el concepto de patrimonio que maneja el futuro profesorado de educación infantil; (OE2)

analizar la presencia del patrimonio en la formación de docentes en educación infantil, así como su tratamiento metodológico y (OE3) valorar la percepción que el profesorado en formación de educación infantil tiene sobre el patrimonio para su futura práctica docente.

Método

El presente estudio desarrolla una investigación descriptiva de tipo no experiencial con enfoque mixto con una muestra no probabilística y de conveniencia o casual, basada en la facilidad de acceso de los investigadores (Wellington, 2015). Para que la muestra estuviera compuesta por profesorado en formación de diferentes centros universitarios, este cuestionario se difundió a través de la Red14: Red de investigación en enseñanza de las ciencias sociales, compuesta por diez grupos de investigación de diferentes universidades españolas y por más de un centenar de profesores del área de didáctica de las ciencias sociales. Durante el proceso de recopilación de los datos, se garantizaron los aspectos éticos, indispensables en toda investigación. Los cuestionarios fueron anónimos y todos los componentes de la muestra participaron de forma voluntaria, señalándolo a través de un consentimiento informado según los estándares del Comité de Ética de la UPNA.

Como instrumento, se ha implementado un cuestionario validado por expertos compuesto por 30 preguntas en su mayor parte de respuestas cerradas. Para la descriptiva de las mismas se ha utilizado el porcentaje de las frecuencias en las variables categóricas; y esta misma herramienta junto al valor de la media y de la desviación estándar en aquellas con formato Likert.

Este instrumento se dividió en 5 bloques. Un bloque inicial de identificación de los sujetos de la muestra. Un segundo bloque con 5 preguntas cerradas de tipo cualitativo nominal y preguntas abiertas en torno al patrimonio y el conocimiento que el profesorado en formación de educación infantil tiene sobre el mismo. Un tercer bloque con el mismo tipo y número de preguntas que el anterior, orientado hacia la importancia del patrimonio a lo largo de su formación como docentes. Un cuarto bloque con 12 preguntas de respuesta cerrada tipo Lickert vinculadas a la aplicación de distintas metodologías en la educación patrimonial de la formación del profesorado para el aula de infantil. Y un quinto bloque con 8 preguntas de respuesta cerrada tipo Lickert con las percepciones que el profesorado en formación de educación infantil tiene en torno al patrimonio y la educación patrimonial.

El instrumento fue validado por juicio de cinco expertos (McGartland et al., 2003). Para el análisis se consideraron los aspectos de construcción del cuestionario: la equivalencia de los elementos incluidos, los objetivos, la claridad de la redacción y la coherencia con la escala de respuesta. Los resultados muestran un nivel aceptable de concordancia entre los expertos. Como consecuencia se realizaron modificaciones en relación a la claridad, coherencia con los objetivos del estudio y las variables. Antes de aplicar el instrumento se realizó una prueba piloto para comprobar su validez y adecuación.

El análisis estadístico descriptivo se ha efectuado mediante la aplicación informática: IBM-SPSS Statistics versión 25. Las técnicas y test estadísticos empleados han sido la descriptiva de variables cualitativas con tablas de frecuencias y porcentajes, las variables Likert han sido descritas con tablas de porcentajes, junto a las herramientas habituales: media

y desviación estándar, el test de Mann-Whitney para el contraste entre medias de grupos de sujetos distintos independientes entre sí, la escala de Cohen para calcular el tamaño de del efecto para expresar la magnitud de las diferencias entre grupos, y el coeficiente de Spearman para correlacionar entre sí a parejas de variables Likert.

Resultados

La muestra del estudio fue de $n=120$ (se ha eliminado 1 que no respondió más que las preguntas de inicio y nada del cuestionario) docentes en formación de educación infantil de la Universidad Pública de Navarra, la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Valencia, la Universidad de Valladolid, la Universidad de Barcelona y la Universidad de Sevilla. La distribución por cursos es bastante dispar: 3 estudiantes de 1º, 48 de 2º, 55 de 3º y 14 de 4º; pero si los agrupamos por ciclo se equilibra: 51 de 1º/2º (42.5%) y 69 de 3º/4º (57.5%).

La edad media de la muestra es de 21,75 años, siendo el mínimo 19 años y el máximo 38 años, algo que concuerda con la edad media de los estudios de Grado a los que se dirigía este cuestionario. El 92% de la muestra la componen docentes en formación en el Grado en Maestro en Educación Infantil, mientras que el resto se divide entre Programas Internacionales de Maestro en Educación Infantil, Doble Grado de Educación Infantil y Primaria, y Grado de Educación Infantil en euskera.

El 91.7% de los docentes en formación de esta muestra (110 de 120) afirman que saben qué es el Patrimonio (IC al 95% entre un 85.2% y un 95.9%). A la cuestión sobre la forma en que lo definen las respuestas son variadas. No obstante, existe una tendencia a catalogarlo como conjunto de bienes. Entre las respuestas ofrecidas también se aprecia una inclinación a definirlo indistintamente como bienes materiales e inmateriales.

La mayoría refiere como ejemplos de patrimonio monumentos y grandes conjuntos arquitectónicos. También se aprecia una tendencia a vincularlo con bienes personales. Un 95% de los encuestados (114 de 120) afirma que el patrimonio forma parte de su vida. Y a la cuestión de en qué sentido lo hace, las respuestas son disímiles ($n=100$) con una marcada tendencia al referirse a que “el patrimonio es algo que nos identifica y forma parte de nuestras vidas”.

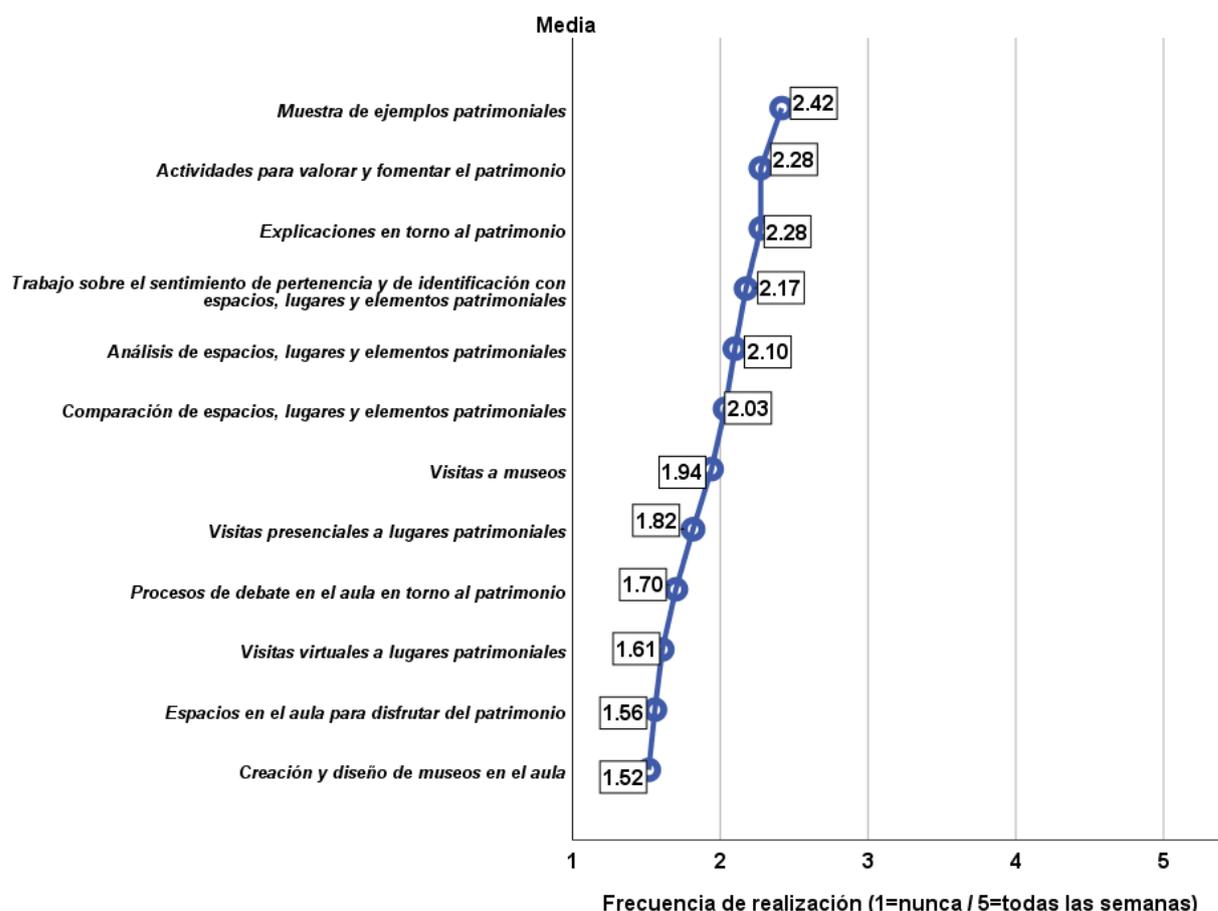
En relación con la relevancia del patrimonio como contenido en la propia enseñanza universitaria dentro del contexto la formación reglada del profesorado, un 75.8% (91 de 120) de los participantes considera que ha estado presente durante su proceso formativo como futuros docentes, lo cual es significativo teniendo en cuenta que el estudio se ha realizado en varios centros de distintas universidades. Respecto al sentido en que ha contribuido y las asignaturas en los que ha formado parte ($n=86$); los encuestados refieren que ha contribuido en el conocimiento del entorno inmediato, la importancia de su preservación y su valor como recurso educativo. En la mayoría de las respuestas se aprecia que el tratamiento del patrimonio en el aula se vincula con asignaturas de Ciencias Sociales. A la importancia del patrimonio en su formación las respuestas ($n=91$) son coincidentes. En ellas se manifiesta y corrobora la repercusión del recurso patrimonial en la preparación de los futuros maestros en educación infantil. Para el 79.2% (95 de 120) el patrimonio ha estado y continúa estando

presente en su formación como docente. Un 88.3% (106 de 120) creen que es importante que el Patrimonio y su desarrollo en torno al mismo, sea parte de su aprendizaje.

En la escala utilizada tipo Likert y que corresponde al segundo bloque del cuestionario, se analizó la distribución de los ítems en el instrumento. Esta sección consta de 12 preguntas/ítems en formato de respuesta Likert de 5 opciones (tabla 1). Los ítems van encaminados a conocer la frecuencia en que el alumnado ha vivido estas prácticas en el aula. Por tanto, un valor mayor, indica una mayor frecuencia de realización. Los datos obtenidos se muestran en la Figura 1.

Figura 1

Diagrama de medias. Frecuencia de prácticas en el aula.



Nota: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

En estos datos se observa que la actividad más habitual es la presentación de una muestra de ejemplos patrimoniales con un valor de 2.42 sobre 5 puntos; lo que representa un 40.8% de las respuestas. Los ítems actividades para valorar y fomentarla comprensión del patrimonio y, el dedicado a las explicaciones en torno al patrimonio se igualan entre sí con una media de 2.28. El primero con un con un 41.7% de frecuencia en el año y el segundo con 44.2% de incidencia.

En el extremo opuesto, las tres menos frecuentes son las visitas virtuales a lugares patrimoniales con valores de 1.61 sobre 5 para un 58.3%; la disposición de espacios en el

aula para disfrutar del patrimonio con 1.56 lo que representa un 61.7% y la creación y diseño de museos en el aula con índices de 1.52 para un 70% de las respuestas.

Para una mejor interpretación de los datos, se contrastaron los valores medios en función del factor curso. Para ello, se consideró pertinente hacer el análisis agrupando 1º/2º y comparándolo con 3º/4º. Los resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Análisis inferencial. Comparación de las medias de los ítems de la Frecuencia en que han vivido estas prácticas en el aula, en función del Curso

ÍTEMS	Media (Desviac. Estándar)		Test de contraste		Tamaño del efecto: R ²
	1º / 2º (n=51)	3º / 4º (n=69)	Valor	P-Valor	
<i>Explicaciones en torno al patrimonio</i>	2.47 (±0.64)	2.13 (±0.87)	2.35 *	.019	.045
<i>Muestra de ejemplos patrimoniales</i>	2.61 (±0.72)	2.28 (±0.94)	2.34 *	.019	.036
<i>Visitas presenciales a lugares patrimoniales</i>	1.61 (±0.98)	1.97 (±1.10)	2.23 *	.025	.029
<i>Visitas virtuales a lugares patrimoniales</i>	1.63 (±0.80)	1.59 (±0.93)	0.72 NS	.470	.000
<i>Visitas a museos</i>	1.55 (±0.86)	2.23 (±1.00)	3.89**	.000	.115
<i>Creación y diseño de museos en el aula</i>	1.35 (±0.84)	1.64 (±0.99)	2.05 *	.040	.023
<i>Análisis de espacios, lugares y elementos patrimoniales</i>	2.02 (±0.79)	2.16 (±0.93)	0.69 NS	.491	.006
<i>Comparación de espacios, lugares y elementos patrimoniales</i>	2.00 (±0.85)	2.06 (±0.92)	0.24 NS	.811	.001
<i>Trabajo sobre el sentimiento de pertenencia y de identificación con espacios, lugares y elementos patrimoniales</i>	2.16 (±0.81)	2.19 (±1.00)	0.13 NS	.896	.000
<i>Actividades para valorar y fomentar el patrimonio</i>	2.25 (±0.89)	2.29 (±0.91)	0.23 NS	.816	.000
<i>Procesos de debate en el aula en torno al patrimonio</i>	1.82 (±0.77)	1.61 (±0.83)	1.83 †	.067	.018
<i>Espacios en el aula para disfrutar del patrimonio</i>	1.51 (±0.70)	1.59 (±0.86)	0.19 NS	.849	.003

N.S. = NO significativo † = Casi significativo * = Significativo ** = Altamente significativo

Se puede observar que hay varios ítems donde aparecen diferencias significativas que se agrupan en orden de mayor a menor efecto y que se describen a continuación:

- Visitas a museos (p<.001; efecto moderado-alto: 11.5%) donde la frecuencia es bastante mayor en el grupo de 3º/4º (2.23 vs 1.55)
- Explicaciones en torno al patrimonio (p<.05; efecto moderado: 4.5%) donde la media de la frecuencia es superior en el 1º/2º (2.47 vs 2.13)
- Muestra de ejemplos patrimoniales (p<.05; efecto moderado: 3.6%) que también es superior en el alumnado de los cursos 1º/2º (2.61 vs 2.28)
- Visitas presenciales a lugares patrimoniales (p<.05; efecto moderado-leve: 2.9%) donde la media de la frecuencia es superior en el grupo de 3º/4º (1.97 vs 1.61)
- Creación y diseño de museos en el aula (p<.05; efecto moderado-leve: 2.3%) cuya frecuencia es superior entre el estudiantado de 3º/4º (1.64 vs 1.35).

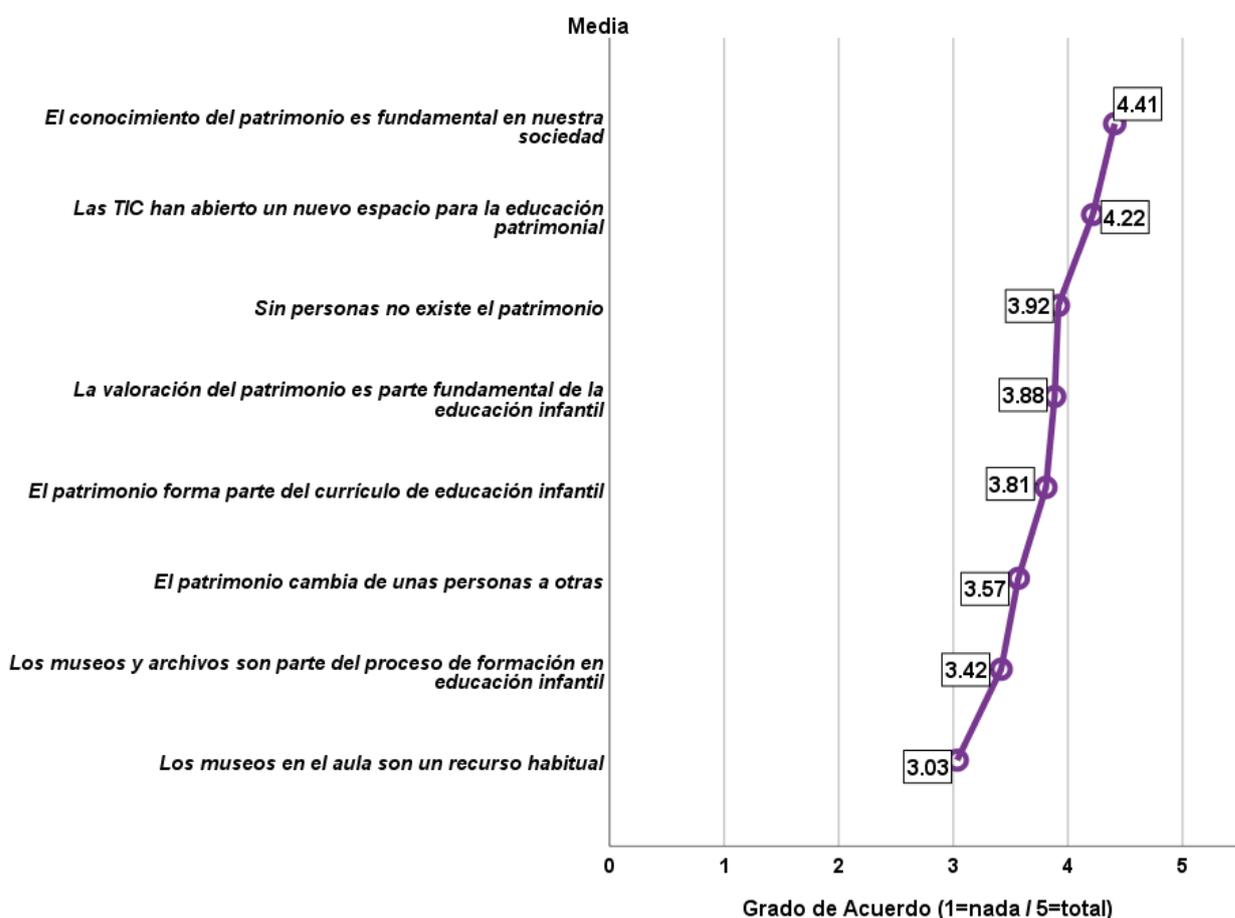
En este sentido se podría hablar de una tendencia hacia la significación ($p < .10$); aunque con efecto ya pequeño (1.8%) en el ítem de Procesos de debate en el aula entorno al patrimonio (media de frecuencia algo mayor en el grupo de 1º/2º: 1.82 vs 1.61).

En el resto de los ítems los valores medios son muy similares y en consecuencia no hay significación estadística ($p > .05$) ni cercanía a ella ($p > .10$), así como tampoco hay tamaños del efecto que puedan ser tomados como indicio de relación.

La última parte del cuestionario se compone de 8 ítems en formato Likert de 5 puntos, que valoran el grado de acuerdo (1= nada, hasta 5= total acuerdo) con las afirmaciones formuladas en la pregunta (véase tabla 3). Como se puede observar en la figura 2 que contiene la descriptiva de estos ítems, se aprecia que en este bloque de preguntas la tendencia ha cambiado hacia el extremo superior de la escala de respuesta.

Figura 2

Diagrama de medias. Grado de acuerdo con afirmaciones sobre el Patrimonio ($n=120$)



Nota: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

La incidencia indica que en general los participantes de este estudio están bastante de acuerdo con el contenido de los ítems. Como se aprecia, hay dos ítems en los que el grado de acuerdo es muy elevado (>4 puntos). Se trata, en particular, del ítem el conocimiento del patrimonio es fundamental en nuestra sociedad (4.41 puntos) y el ítem las TIC han abierto un nuevo espacio para la educación patrimonial (4.22 puntos). Todos los demás ítems tienen

valores medios entre los 3 y los 4 puntos. En sentido opuesto, la pregunta sobre los museos en el aula como un recurso habitual, con un valor medio de 3.03 puntos, es la que menos apoyo ha tenido.

Para conocer los valores medios en función del curso se realizó un análisis inferencial cuyo resultado se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Análisis inferencial. Comparación de las medias del Grado de acuerdo con afirmaciones sobre el Patrimonio, en función del Curso

ÍTEMS	Media (Desviac. Estándar)		Test de contraste		Tamaño del efecto: R ²
	1º / 2º (n=51)	3º / 4º (n=69)	Valor	P-Valor	
<i>Sin personas no existe el patrimonio</i>	3.92 (±1.04)	3.91 (±1.17)	0.24 ^{NS}	.811	.000
<i>El patrimonio forma parte del currículo de educación infantil</i>	3.92 (±0.91)	3.72 (±1.06)	0.93 ^{NS}	.351	.010
<i>La valoración del patrimonio es parte fundamental de la educación infantil</i>	3.67 (±1.07)	4.04 (±1.05)	2.01 *	.044	.031
<i>El conocimiento del patrimonio es fundamental en nuestra sociedad</i>	4.33 (±0.82)	4.46 (±0.72)	0.80 ^{NS}	.425	.007
<i>Los museos en el aula son un recurso habitual</i>	2.75 (±1.15)	3.25 (±1.26)	2.16 *	.031	.041
<i>Los museos y archivos son parte del proceso de formación en educación infantil</i>	3.06 (±0.92)	3.68 (±1.09)	3.26 **	.000	.084
<i>El patrimonio cambia de unas personas a otras</i>	3.45 (±0.92)	3.65 (±1.07)	1.05 ^{NS}	.296	.010
<i>Las TIC han abierto un nuevo espacio para la educación patrimonial</i>	4.08 (±0.84)	4.32 (±0.87)	1.77 †	.077	.019

N.S. = NO significativo † = Casi significativo * = Significativo ** = Altamente significativo

Como resultado del análisis se han encontrado las siguientes significaciones:

- Los museos y archivos son parte del proceso de formación en educación infantil ($p < .001$; con tamaño del efecto moderado: 8.4%) donde se observa que la media del grado de acuerdo es superior en el grupo de 3º/4º (3.68 vs 3.06)
- Los museos en el aula son un recurso habitual ($p < .05$; efecto moderado: 4.1%) en el que de nuevo el grado de acuerdo es superior entre los estudiantes de 3º/4º (3.25 vs 2.75)
- La valoración del patrimonio es parte fundamental de la educación infantil ($p < .05$; con efecto moderado: 3.1%) en donde una vez más el grado de acuerdo es mayor en el grupo de 3º/4º (4.04 vs 3.67)

Así mismo se puede hablar de una casi significación ($p < .10$) aunque con efecto ya pequeño (1.9%) en la afirmación de que las TIC han abierto un nuevo espacio para la educación patrimonial, siendo algo más alta la media en 3º/4º (4.32 vs 4.08).

En el resto de ítems no aparecen significaciones estadísticas ni tendencias hacia ella ($p > .10$), ni efectos suficientes. Para establecer una comparación entre los 8 ítems de sección relativa al grado de acuerdo con los 12 ítems de la sección anterior en la que se valoró la frecuencia, se ha procedido a correlacionar ambas secciones. En la tabla 5 se muestran los valores obtenidos tras la aplicación de los coeficientes de Spearman

Tabla 5

Análisis Asociativo. Correlación entre los ítems del Grado de acuerdo con afirmaciones sobre el Patrimonio, con los ítems de Frecuencia en que han vivido estas prácticas en el aula. (N=120)

	<i>Sin personas no existe el patrimonio</i>	<i>El patrimonio forma parte del currículo de educación infantil</i>	<i>La valoración del patrimonio es parte fundamental de la educación infantil</i>	<i>El conocimiento del patrimonio es fundamental en nuestra sociedad</i>	<i>Los museos en el aula son un recurso habitual</i>	<i>Los museos y archivos son parte del proceso de formación en educación infantil</i>	<i>El patrimonio cambia de unas personas a otras</i>	<i>Las TIC han abierto un nuevo espacio para la educación patrimonial</i>
<i>Explicaciones en torno al patrimonio</i>	.12	.27	.18	.20	.20	.18	.00	.11
<i>Muestra de ejemplos patrimoniales</i>	.07	.20	.19	.15	-.01	.18	.08	.18
<i>Visitas presenciales a lugares patrimoniales</i>	-.14	-.12	.00	-.15	.08	.11	.09	-.11
<i>Visitas virtuales a lugares patrimoniales</i>	-.06	.10	.04	.03	.00	.13	.02	.10
<i>Visitas a museos</i>	-.09	-.15	.08	.01	-.07	.06	.08	-.01
<i>Creación y diseño de museos en el aula</i>	-.16	-.16	-.06	-.08	.19	.21	-.03	-.04
<i>Análisis de espacios, lugares y elementos patrimoniales</i>	-.03	.09	.22	.18	.21	.29	-.01	.04
<i>Comparación de espacios, lugares y elementos patrimoniales</i>	-.07	.08	.17	.12	.21	.37	-.01	.09
<i>Trabajo sobre el sentimiento de pertenencia y de identificación con espacios, lugares y elementos patrimoniales</i>	-.19	.00	.07	.04	.13	.27	.05	.13
<i>Actividades para valorar y fomentar el patrimonio</i>	-.16	.17	.21	.17	.15	.40	.03	.07
<i>Procesos de debate en el aula en torno al patrimonio</i>	-.15	-.03	-.05	-.04	.10	.14	-.12	.03
<i>Espacios en el aula para disfrutar del patrimonio</i>	-.13	.01	.07	.05	.19	.15	-.03	-.03

Nota: En negrita los coeficientes que son estadísticamente significativos ($p < .05$ a 1 cola)

Los resultados que se muestran en la anterior tabla evidencian que se ha encontrado una correlación directa y de intensidad elevada (.40) entre los siguientes ítems; los museos y archivos son parte del proceso de formación en educación infantil, y la frecuencia de realización de Actividades para valorar y fomentar el patrimonio. En este y el resto de los casos, un mayor grado de acuerdo se asocia con una mayor frecuencia. En igual sentido, resulta relevante la correlación de intensidad elevada (.37) entre el primero de los ítems anteriormente mencionado con el que se refieren a la comparación de espacios, lugares y elementos patrimoniales.

También se establece una correlación directa, pero de intensidad moderada (.29) entre los siguientes ítems; análisis de espacios, lugares y elementos patrimoniales, y el referido a los museos y archivos como parte del proceso de formación en educación infantil. Con el mismo grado de intensidad (.27) se relacionan el que abordan el trabajo sobre el sentimiento de pertenencia y de identificación con espacios, lugares y elementos patrimoniales con el referido a los museos y archivos como parte del proceso de formación en educación infantil; y se igualan con la correlación que se establece entre el que trata el trabajo sobre el sentimiento de pertenencia y de identificación con espacios, lugares y elementos patrimoniales con el ítem de los museos y archivos como parte del proceso de formación en educación infantil”.

Como muestran los resultados anteriormente descritos, el ítem de la sección grado de acuerdo en torno a los museos y archivos como parte del proceso de formación en educación infantil, es el que mayor correlación e intensidad establece con los de la sección última en la que se mide la frecuencia.

Resulta relevante señalar la ausencia de correlación en algunas de las variables de ambas secciones. Al respecto, los datos son concluyentes y muestran la no relación donde cabría esperar que si hubiese. En este sentido, en la sección acuerdo (cabeza de tabla) destaca el ítem el patrimonio cambia de unas personas a otras, con valores de correlación muy bajos con las preguntas de la sección frecuencia y en algunos casos inexistentes. Vale destacar la ausencia de correlación que establece con el ítem de explicaciones en torno al patrimonio con un (.00) de valor. Mientras que alcanza niveles de (.02) con el ítem las visitas virtuales a lugares patrimoniales.

Discusión y Conclusiones

Después de indagar sobre el conocimiento, la significación y funcionalidad en la práctica docente que el profesorado en formación de educación Infantil otorga al patrimonio, y teniendo en cuenta las preguntas de investigación formuladas y los objetivos específicos planteados, los resultados muestran que: respeto a la definición del patrimonio, la mayoría del estudiantado en formación afirma conocer qué es el patrimonio y los bienes que lo integran. No obstante, un gran número de encuestados lo asocia a los grandes monumentos de la antigüedad o a los bienes materiales de gran significación para las personas, (Gillate et al., 2021; Ponce et al., 2015), criterios que se corresponden con los aportados por ejemplo por Gillate et al. (2021) al plantear que “la conceptualización mayoritaria del patrimonio en los estudiantes en formación de educación Primaria recae sobre elementos de tipo material” (p.140).

En general perdura una visión sesgada del patrimonio que desde hace dos décadas está siendo cuestionada por la literatura especializada (Bahtiyar, 2020; Fontal et.al., 2021; Molina y Fernández, 2017; Castro-Fernández et al., 2020) y por los propios organismos internacionales responsables de la salvaguarda del patrimonio, como reflejan los acuerdos emanados de la 32ª reunión de la UNESCO (2003) sobre la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial y de la Convención de Faro (2005) sobre el valor del patrimonio cultural

para la sociedad. Resulta pertinente destacar que esta tendencia podría derivar de la poca presencia del patrimonio tanto material como inmaterial en los programas y las guías docentes de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales en las titulaciones de Magisterio en las Universidades españolas, al menos en los grados de Maestro/a en Educación Infantil (Mendióroz y Rivero, 2022). Esto deberá ajustarse no solo para dar respuesta al nuevo currículo LOMLOE de educación infantil, donde el patrimonio se encuentra explícitamente en todos los elementos curriculares, desde las competencias clave y específicas, hasta los saberes básicos y criterios de evaluación. Además, en las aulas universitarias de formación del profesorado, el patrimonio aún carece de un tratamiento holístico. Motivos que justifican la necesidad de su inclusión en los programas y guías docentes desde una perspectiva integradora y, en estrecha relación con los ODS ya que el patrimonio es una pieza clave en las políticas de desarrollo (Martínez-Rodríguez et al., 2022) y su formación debería tener en cuenta los estándares de calidad, vinculados a la educación patrimonial y con una visión socio-crítica, simbólica e identitaria.

La mayoría del alumnado, no obstante, afirma que el recurso patrimonial se encuentra presente en sus vidas, estableciendo un vínculo denominado “enfoque relacional” por el que se crea una relación afectiva de tipo material y en estrecha relación con bienes personales, tal y como defienden Fontal y Marín, (2018) al considerar que “los vínculos patrimoniales pueden comprenderse como una suerte de puente entre las personas y el contexto en el que viven. Son contruidos y proyectados por las personas hacia su entorno cultural” (p.485).

Una muestra significativa del estudiantado reconoce la presencia e importancia del patrimonio como bien de interés cultural y aluden a la dimensión identitaria en la línea de estudios anteriores (Arroyo y Cuenca 2021) y también del mundo anglosajón (Cuenca et al., 2017). En menor medida le atañen valor como recurso económico y reconocen su contribución al desarrollo social, en la línea de Martínez-Rodríguez et al. (2022); de hecho, la mayor parte de las respuestas van encaminadas a la necesidad de conservar el patrimonio, sin vincular cuidado, respecto y conservación del patrimonio cultural con procesos que se encuentran inmersos dentro de la sostenibilidad. (García et al., 2021). El componente emocional en educación patrimonial es fundamental, ya que facilita su apropiación de forma simbólica. Solo así el docente en formación desarrollará el sentido identitario social y comunitario, imprescindible para ejercer una ciudadanía comprometida, activa y crítica, que le permitirá a su vez, traspasarlo al aula de educación infantil.

Sobre la valoración y comprensión del patrimonio a través de actividades y explicaciones, las respuestas indican que, en la formación de los futuros docentes de educación infantil, las actividades que prevalecen como consolidadas en las aulas universitarias en cuanto a la educación patrimonial, son aquellas en las que se emplea el patrimonio como objeto de estudio en sí mismo y que sirve de excusa para las salidas escolares. Esta última cuenta con la peculiaridad de ser actividades puntuales, lúdicas y complementarias (Molina y Fernández., 2017). En relación a las prácticas emergentes o no consolidadas, los estudiantes reconocen como menos frecuentes la creación y diseño de museos en el aula (Cuenca et al., 2017; Escribano-Miralles, 2015); la disposición de espacios en la clase y las visitas virtuales a lugares patrimoniales, así como en contadas ocasiones, defienden el patrimonio como recurso idóneo para desarrollar competencias de pensamiento y explicación histórica, a pesar de que las investigaciones en esta materia están muy avanzadas (Miralles y Rivero, 2012), lo que

sugiere que los resultados de las investigaciones no acaban de implementarse en la formación universitaria, no solo en nuestro país, sino que es práctica común en otros países de nuestro entorno (Königa et al., 2017)

Lo mismo sucede con los recursos tecnológicos en la educación patrimonial (Aso et al., 2021; Gómez et al., 2022; Porcel et al., 2021), no parece que se haya consolidado como práctica de aula en la universidad el introducir estos recursos, tal y como dice Porcel et al. (2021), al considerar que “la integración curricular de las TIC en el contexto formal aún resulta complicada” (p.153). En este sentido, la integración de recursos digitales para la educación patrimonial en las aulas universitarias es una tarea aún pendiente.

Si el patrimonio cultural adquiere gran significación en los procesos de enseñanza aprendizaje de las diferentes etapas formativas y si la etapa de la Educación infantil se constituye en el marco idóneo para desarrollar experiencias educativas entorno al recurso patrimonial” (Arroyo y Cuenca 2021), es imprescindible que la formación patrimonial se integre de manera explícita en los planes de estudio de los grados de maestro desde una perspectiva sociocrítica y simbólica, mediante metodologías activas y con la introducción de recursos digitales. De hecho, se están abriendo nuevas líneas de investigación, también a nivel internacional, para analizar las necesidades formativas y plantear programas formativos sobre el patrimonio, que respondan a los nuevos paradigmas patrimoniales, así como a su funcionalidad en la futura práctica de aula (Gómez-Carrasco et al., 2020; Bonilla y Lucena, 2019; Miralles et al., 2017; González y Skultety, 2018; Königa et al., 2017; Ocal, 2016). A pesar de que la muestra es amplia, 120 docentes en formación de las universidades del País Vasco, Santiago de Compostela, Valladolid, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Murcia y Huelva que integran la RED 14, Red de Investigación en Enseñanza de la Ciencias Sociales (RED2018-102336-T), las limitaciones del trabajo apuntan fundamentalmente a la necesidad de proyectos que evalúen la incidencia real que tiene la educación patrimonial en el desarrollo de las competencias profesionales del futuro profesorado, hecho que, a su vez, debería marcar las nuevas líneas de análisis e investigación en este campo.

Agradecimientos

Esta publicación forma parte del Proyecto Nacional PID2020-115288RB-I00: Competencias Digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles, financiado por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033

Fue apoyada por el Grupo de Investigación ARGOS (S50_20R), financiado por el Gobierno de Aragón, el Grupo de Acción del Campus Iberus “GEPA” (Grupo de Educación Patrimonial), el Grupo Aprendizaje a lo largo de la vida. Life-long Learning de la UPNA y la RED2018-102336-T RED 14: Red de investigación en enseñanza de las Ciencias Sociales, financiada por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033.

Referencias

- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2020). *El latido de un aula infantil. Elogio de la cotidianidad*. Octaedro
- Aerila, J.A., Rönkkö, M. L. y Grönman, S. (2016). Field Trip to a Historic House Museum with Preschoolers: Stories and Crafts as Tools for Cultural Heritage Education. *Visitor Studies*, 19(2), 144-155. <https://doi.org/10.1080/10645578.2016.1220187>
- 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.
- Arroyo, E., y Cuenca J.M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 96(35.3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Aso, B., Navarro-Neri, I., García-Ceballos, S., y Autor, P. (2021). Quality Requirements for Implementing Augmented Reality in Heritage Spaces: Teachers' Perspective. *Education Sciences*, 11(8), 405. <https://doi.org/10.3390/educsci11080405>
- Bahtiyar, C. (2020). Assessment for Awareness and Perception of the Cultural Heritage of Geography Students. *RIGEO*, 10(1), 40-64. <https://doi.org/10.33403/rigeo.640722>
- 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. <http://hdl.handle.net/10481/58928>
- 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*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Ciriza-Mendivil, C. D. (2021). La empatía histórica, una propuesta didáctica clave para la Formación Profesional Básica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, 51-66, <https://doi.org/10.7203/dces.40.17309>
- Ciriza-Mendivil, C. D.; Mendioroz Lacambra, A., y Hernández de la Cruz, J. M. (2022). Technological Pedagogical and Content Knowledge: Implementation of a Didactic Proposal for Preservice History Teachers. *Frontiers in Education*, 7.. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.852801>
- Convenio marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad, hecho en Faro el 25 de octubre de 2005. Ratificado por España el 17 de junio de 2022. *BOE* núm. 144/2022 de 17 de junio de 2022.
- Cuenca, J. M., y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas* [Online], 8. <https://doi.org/10.4000/midas.1173>
- Cuenca, J.M., Martín, M., y Schugurensky, D. (2017). Citizenship education and identity in U.S. museums: An analysis from a Heritage education prespective. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 29-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400002>
- Duarte, O. (2019). Aproximaciones a la didáctica del patrimonio cultural y a la educación artística en la Educación Infantil. *Matéria-Prima*, 7(1), 54-61.
- Escribano-Mirallas, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en educación infantil. Experiencia educativa ¡Esta clase es un Museo! *Pulso*, 38, 179-205.

- Fontal, O., y 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>
- Fontal, O., y Marín, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57754ARTÍCULOS>
- Fontal, O., García-Ceballos, S., y Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Investigación En La Escuela*, 101, 1–14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Fontal, O., Ibáñez, A., y García-Ceballos, S. (2021). Dossier: emergencias del patrimonio. Formación clave de futuro. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35,3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3>
- García-Ceballos, S., Aso, B., Navarro-Neri, I., y Rivero, P. (2021). La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 96(35, 3), 87-108. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91437>
- 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*, 96(35, 3), 129–146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martinez, P., Fontal, O., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches—An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain–England). *Sustainability*, 12(3,933). <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- Gómez Carrasco, C.J., Rodríguez-Medina, J., Chaparro, Á., y Alonso, S. (2022). Recursos digitales y enfoques de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Historia. *Educación XXI*, 25(1), 143-170. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30483>
- Gómez-Redondo, C. (2013). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Valladolid.
- 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, 124-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- González, G. y Skultety, L. (2018). Teacher learning in a combined professional development intervention. *Teach. Teacher Educ.*, 71, 341–354. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.003>
- IBM Corp. Released (2017). *IBM SPSS Statistics v 25.0 for Windows*, Armonk.
- Königa, J., Ligtovoeta, R., Klemenza, S., y Rothlandb, M. (2017). Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Stud. Educ. Eval*, 53, 122–133 <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.001>

- Maraña, M. y Revert Roldán, X. (2020). Patrimonio Cultural y Desarrollo: una mirada a la Agenda 2030 y el rol del patrimonio. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*, 21, 180-195. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2020.i21.15>
- Martínez-Rodríguez, M., Hernández de la Cruz, J.M., Aso, B. y Ciriza-Mendivil, Carlos D. (2022). El patrimonio musical como medio de desarrollo sostenible: percepciones en los estudiantes que cursan estudios de grado en Educación Primaria. *Sustainability*, 14(10). <https://doi.org/10.3390/su14106138>
- McGartland, D. Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. y Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*. 27(2), 94-104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- Mendióroz, A. y Rivero, P. (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de educación infantil en la universidad pública española. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 349-369 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692>
- Miralles P. y Rivero, P. (2012) Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90.
- 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>
- Molina, S. y Fernández, M. (2017). El patrimonio en el desarrollo de competencias históricas: la visión del profesorado de la Región de Murcia. In P. Miralles, C.J. Gómez y R.A. Rodríguez (Ed.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 211-236). Editum.
- Moreno-Vera J. R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández J. A., y Blanes-Mora R. (2020) Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*,12(21). <https://doi.org/10.3390/su12218921>
- Ocal, T. (2016). Necessity of Cultural Historical Heritage Education in Social Studies Teaching. *Creative Education*, 7, 396-406. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.73039>.
- Osorio, E., Osorio, R. M., y González, G. A. (2017). La memoria histórica en el aula: los hallazgos de una investigación-acción. *Iber, Didáctica de ciencias sociales, Geografía e Historia*, 88, 41-46.
- Porcel, A., Artetxe, E., Maguregui, I., Alberdi, K., y Larrañaga, J. L. (2021). TIC, educación y conservación de Patrimonio: Propuesta metodológica para el estudio y conservación de una colección de arte universitaria. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 75, 152-167. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.75.1825>
- Ponce, A. I., Molina, S., y Ortuño, J. (2015). La ausencia de lo patrimonial en la formación de maestros: un estudio en el grado de educación primaria en la universidad de Murcia. En A. M. Hernández carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 567-575). Ed. Universidad de Extremadura y AUPDCS.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE, 2 de julio de 2022.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). International experiences and the development of intercultural sensitivity among university students. *Educación XXI*, 25(1), 93-117. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30143>
- Trabajo, M., y López-Cruz I. (2019). Implementación del programa Vivir y Sentir el Patrimonio en un centro de educación secundaria. Un mar de patrimonio. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 55-66.
- Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, hecho en París 17 de octubre de 2003. *MISC/2003/CLT/CH/14*.
- Wellington, J. (2015). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches*. Bloomsbury.
- Yarmatov, R. B. (2020). The role of the scholars' heritage of renaissance in the improvement of professional methodological training of future teachers of history. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(2), 72-75.