

Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. & Cuenca López, J. M. (2025). La visión de los futuros docentes de Educación Primaria sobre los patrimonios controversiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 195-214.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.109872>

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

Prospective Primary School teacher's views on controversial heritages

Sergio Sampedro-Martín

Centro de Investigación COIDESO, Universidad de Huelva, <http://orcid.org/0000-0002-7776-4522>

Myriam J. Martín-Cáceres

Centro de Investigación COIDESO, Universidad de Huelva, <http://orcid.org/0000-0003/1199/3899>

José María Cuenca López

Centro de Investigación COIDESO, Universidad de Huelva, <http://orcid.org/0000-0002-0190-5739>

Resumen

Desde la educación patrimonial, bajo la perspectiva de abordar las controversias que subyacen en el patrimonio, se ha de conocer cuáles son las temáticas que más preocupan a los futuros docentes, con el objetivo de que puedan comprender la relevancia de trabajar con ellas para el desarrollo del pensamiento crítico de su futuro alumnado. Por ello, en este estudio, que forma parte de una tesis doctoral enmarcada en el Proyecto I+D+i EPITEC2, se pretende delimitar el conjunto de patrimonios controversiales que intervienen en la formación inicial docente de manera previa a trabajar esta temática en el aula. Con este fin, se ha diseñado un cuestionario cuyas preguntas giran en torno al patrimonio, la controversia y los problemas socioambientales relevantes, que se ha aplicado en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Huelva a 121 docentes en formación inicial. Posteriormente, se ha seleccionado a 8 estudiantes con los que se ha realizado un grupo de discusión. Como primeros resultados, se percibe que, dentro de las perspectivas de patrimonios controversiales, los patrimonios interesados como la Semana Santa o los patrimonios de la crueldad como la tauromaquia son algunos de los más citados por los docentes en formación inicial, siendo la cuestión medioambiental otra de las problemáticas que más les preocupa. En definitiva, para trabajar con el conflicto es clave conocer las preocupaciones y puntos de vista del alumnado, con el fin de promover una pedagogía crítica que impulse el cambio social y la comprensión de los dilemas actuales que subyacen en el patrimonio.

Palabras clave: Educación patrimonial; patrimonios controversiales; formación inicial docente; educación primaria; métodos mixtos de investigación.

Abstract

From a heritage education perspective, focusing on addressing the controversies underlying heritage, it is essential to understand which topics most concern future teachers, so they can grasp the importance of working with these issues to develop critical thinking in their future students. Therefore, this study, part of a doctoral thesis within the R+D+I EPITEC2 Project, aims to outline the set of controversial heritage issues that play a role in initial teacher training before addressing this topic in the classroom. To this end, a questionnaire was designed with questions centered around heritage, controversy, and relevant socio-environmental issues, applied to 121 pre-service teachers in the Primary Education degree at the University of Huelva. Subsequently, 8 students were selected to participate in a focus group. Initial results show that, within the perspectives of controversial heritage, interests like Holy Week or cruelty-related heritage like bullfighting are some of the most frequently mentioned by pre-service teachers, with environmental issues also being a major concern for them. Ultimately, understanding students' concerns and perspectives is key to fostering a critical pedagogy that promotes social change and comprehension of the current dilemmas underlying heritage

Keywords: *Heritage Education; Controversial Heritages; Initial Teacher Training; Primary Education; Mixed Methods Research.*

Introducción

Esta investigación forma parte de una tesis doctoral enmarcada en el Proyecto I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033), bajo sus premisas teóricas para el desarrollo de la educación patrimonial (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a), y tiene como objetivo delimitar el conjunto de patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes que intervienen en la formación inicial docente de la Universidad de Huelva. La idea parte de que para trabajar la controversia en la formación inicial docente primero debemos conocer qué problemáticas son las que más preocupan a los y las estudiantes para maestro/a. Para ello se han definido los ejes fundamentales de esta investigación: los problemas socioambientales relevantes y su conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y los patrimonios controversiales.

Según Kerr y Huddleston (2016) las problemáticas se pueden llegar a entender desde su alcance, el contexto en el que surgen y su temporalidad. Intentar abordar estos desafíos implica avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (denominados ODS). La Agenda 2030 se erige como un esfuerzo por enfrentar la regulación de intereses y desigualdades de poder que afectan las tomas de decisiones en todas las instancias. Esta agenda establece un sistema de gobernanza a nivel global, esencial para enfrentar los significativos desafíos ecosociales de nuestra época y asegurar que la humanidad opere dentro de un entorno seguro y equitativo (Assadourian, 2017; Miedes & Martín-Cáceres, 2021). Con este propósito, la Agenda 2030 detalla 17 ODS que abarcan 169 metas junto con sus respectivos indicadores, constituyendo un llamado universal para erradicar la pobreza, preservar el planeta y asegurar que, para el año 2030, todas las personas gocen de paz y prosperidad (United Nations [UN], 2015). Sobre la base de estos principios, se impulsan cinco fundamentos esenciales para respaldar las decisiones en relación con los ODS, conocidos como “las cinco P’s” –Personas, Planeta, Prosperidad, Paz y Alianzas (en inglés, Partnership)–, que definen los bloques en los cuales se pueden clasificar los problemas socioambientales relevantes según su conexión.

En el bloque centrado en las personas, se establece la decisión de abordar los ODS 1, 2, 3, 4 y 5. Esto implica compromisos con la erradicación de la pobreza y el hambre, así como garantizar que cada individuo pueda alcanzar su máximo potencial con dignidad, igualdad y buena salud. En el ámbito del planeta, se orienta la atención hacia los ODS 6, 12, 13, 14 y 15. Aquí, la prioridad

consiste en tomar decisiones que protejan el entorno contra la degradación, mediante prácticas sostenibles en consumo, producción y gestión de recursos naturales, así como implementar medidas urgentes para abordar el cambio climático. En el bloque de prosperidad, se dirigen esfuerzos hacia los ODS 7, 8, 9, 10 y 11. La decisión aquí es garantizar una vida próspera, asegurando que el progreso económico, social y tecnológico se desarrolle en armonía con la naturaleza. En el ámbito de la paz, se focaliza en el ODS 16, tomando la decisión fundamental de promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas, libres de temor y violencia. Finalmente, en el bloque de alianzas, se aborda el ODS 17, donde la decisión crucial es movilizar los recursos necesarios para revitalizar una alianza mundial centrada en las necesidades de los más vulnerables (Miedes, 2022; UN, 2015).

En este sentido, la educación patrimonial se configura como un elemento clave para el tratamiento de los ODS y de las problemáticas asociadas, debido al “condicionante fuertemente empático” que posee el patrimonio (Sampedro-Martín & Estepa, 2022, p.219), el cual se define como un hecho sociocultural integrador, sistémico y holístico (Martín-Cáceres, 2012), compuesto por diversas manifestaciones naturales, históricas, artísticas, etnológicas y científico-tecnológicas (Cuenca et al., 2017), que en conjunción permiten el conocimiento integral de las sociedades actuales e históricas (Estepa, 2019a), dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales, que permiten desarrollar visiones interculturales en la sociedad (Arroyo & Cuenca, 2021; Ibagón & Miralles, 2021). Llegados a este punto, para superar las distintas tipologías patrimoniales que existen dependiendo del criterio de clasificación que queramos elegir, se establece la existencia de un solo patrimonio holístico que integra cinco grandes tipos, tanto materiales como inmateriales: natural, histórico, artístico, etnológico y científico-tecnológico.

Las tres primeras tipologías conforman la denominada “trilogía clásica patrimonial” (Cuenca et al., 2017, p. 147), relacionadas en mayor medida con la existencia de una imagen, algo concreto y tangible, como espacios naturales y aspectos de carácter medioambiental, referentes arqueológicos y documentales, o manifestaciones correspondientes a diferentes movimientos estilísticos (Cuenca et al., 2017). El patrimonio etnológico representa el conjunto de manifestaciones culturales y tradiciones populares que conforman la identidad de las comunidades pasadas y presentes en relación con sus modos de vida, tanto materiales como inmateriales (Arroyo & Cuenca, 2021).

Finalmente, el patrimonio científico-tecnológico reúne todo un conjunto de avances y componentes industriales de relevancia sociocultural y sociocientífica (Estepa et al., 2005). Tal y como se recoge en las nuevas investigaciones realizadas en el campo de la educación patrimonial (Cuenca, 2023; Estepa, 2019b; Martín-Cáceres et al., 2021), este carácter vinculante que se establece entre el patrimonio y las personas (Fontal & Marín-Cepeda, 2018), permite que los problemas socioambientales relevantes sean abordables a partir del tratamiento de los conflictos que pueden subyacer en el propio patrimonio (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a).

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

-Antipatrimonio: Se refiere a elementos que simbolizan contravalores, ejemplos de atrocidades en guerras, persecuciones y represiones humanas. Estos plantean problemas éticos que evidencian la necesidad de trabajar con los Derechos Humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

-Patrimonio de la crueldad: Engloba prácticas arraigadas en la tradición cultural que involucren el ejercicio de violencia física sobre personas o animales.

-Patrimonio interesado: Incluye ejemplos de gestión y conservación patrimonial donde surgen conflictos entre lógicas políticas, ideológicas, culturales, económicas, ecológicas y sociales.

-Patrimonio con perspectiva de género: Se trata de una revisión crítica de la jerarquización patrimonial, destacando elementos visibles o invisibles que difieren solo por el género de sus creadores. Esto incluye representaciones del género femenino con roles estereotipados, requiriendo una mirada feminista hacia el patrimonio.

-Patrimonio inclusivo: Implica una relectura crítica de la accesibilidad al patrimonio para abordar la diversidad, buscando la inclusión e integración de elementos que representen la multiculturalidad y pluralidad social.

-Patrimonio sometido-rescatado: Hace referencia al patrimonio subyugado por la cultura dominante, perseguido en distintos momentos históricos. Incluye también el intento de revitalizarlo para romper con la hegemonía del fuerte sobre el débil.

-Patrimonio en transición: Describe procesos de patrimonialización de elementos adaptados a las demandas sociales contemporáneas, ya sea a través de una inversión comercial (mercantilización) o una valorización directa.

Entonces, si los patrimonios controversiales permiten el análisis de los problemas socioambientales de la actualidad en el aula desde una perspectiva ecosocial (Arroyo et al., 2022; González-Reyes, 2018), para la promoción de una ciudadanía comprometida, democrática y crítica con valores como la justicia social y la empatía (González-Monfort, 2019; Lucas & Delgado-Algarra, 2018), ¿qué perspectivas controversiales subyacentes en elementos patrimoniales son más susceptibles de abordar en la formación inicial de los docentes? ¿Qué problemáticas les preocupa a los futuros docentes? ¿Dónde encuentran el conflicto?

Método

El fin último de este estudio consiste en delimitar el conjunto de problemas socioambientales relevantes y patrimonios controversiales que intervienen en la formación inicial docente de manera previa a trabajar esta temática en el aula, conformándose una red de objetivos específicos (OE) propuestos para la correcta consecución de tal objetivo general, los cuales se exponen a continuación:

- OE1. Conocer los problemas socioambientales relevantes que inciden en la preparación inicial de docentes de Educación Primaria, destacando aspectos específicos relacionados con factores relevantes para la formación académica.
- OE2. Categorizar los patrimonios controversiales presentes en el contexto universitario, identificando elementos que generan controversia en la formación inicial docente.
- OE3. Evaluar el impacto y la percepción de los patrimonios controversiales y los problemas socioambientales relevantes identificados en la formación inicial docente del futuro profesorado de Educación Primaria.

Diseño de investigación

Esta es una investigación que utiliza una metodología mixta, la cual incluye técnicas cuantitativas para analizar rasgos estructurales y técnicas cualitativas para comprender en profundidad el objeto de estudio (Flick, 2022; Ortega-Sánchez, 2023). Los métodos mixtos son multimetódicos, es decir, “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos” (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018, p. 612). La elección por este método se debe a la implicación de la interacción y potenciación de instrumentos característicos de la metodología cuantitativa, como el cuestionario, y de la metodología cualitativa, como el grupo de discusión.

En esta investigación se sigue una secuencia en la que lo cuantitativo precede a lo cualitativo, aunque a ambos enfoques se le otorga la misma prioridad con el objetivo de comprender la naturaleza compleja del problema de investigación abordado desde la óptica del análisis de dos realidades, objetiva y subjetiva (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018).

El paradigma de esta investigación es interpretativo, pues se pretende conocer la visión de docentes en formación inicial en torno a cuestiones controvertidas asociadas al patrimonio y a las problemáticas relevantes tanto de la actualidad como del pasado, por tanto, el diseño es de tipo descriptivo (Gil-Álvarez et al., 2017; Mousalli-Kayat, 2015).

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

Participantes

En un primer momento, se ha necesitado la colaboración de 121 docentes en formación inicial que se encontraban cursando el 4.º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva, a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Castro-Fernández et al., 2020; Farrokhi & Mahmoudi-Hamidabad, 2012).

La elección de estos participantes fue posible debido a que uno de los investigadores de este estudio forma parte del equipo docente del Grado, y este pudo acceder a las clases para aplicar el cuestionario que fue distribuido en todos los grupos de 4º curso, eligiéndolos arbitrariamente (Hernández-González, 2021). Se ha seleccionado este alumnado del último curso del grado porque están más cerca de su incorporación a las escuelas como profesionales de la docencia, y porque se encuentran inmersos en las prácticas docentes que ofrecen estos estudios.

Posteriormente, se ha seleccionado a ocho de esos estudiantes participantes en el cuestionario en base a sus respuestas recogidas, procurando que la selección fuese lo más heterogénea posible dentro de la homogeneidad de la muestra, y a su predisposición para seguir participando en la investigación, como así se les ha propuesto al final del cuestionario.

Con estos alumnos y alumnas se ha realizado un grupo de discusión para profundizar aún más en la cuestión que nos ocupa, y comprobar si la información que transmiten los encuestados en este tipo de investigaciones responde más a lo que creen que deberían hacer o contestar, que a sus propias opiniones (Estepa, 2000).

Instrumentos

Para responder a los objetivos propuestos se han empleado técnicas e instrumentos basados en enfoques cuantitativos y cualitativos.

Siguiendo otros estudios del área de Didáctica de las Ciencias Sociales que se han valido de un análisis del ámbito cuantitativo (Gómez-Carrasco et al., 2023; López-Zurita & Felices, 2023), también partiendo de un método mixto (Bajo-Bajo & Fernández-Álvarez, 2022; Chaparro-Sainz & Felices, 2019; Cózar-Gutiérrez et al., 2015), se aplicó un cuestionario y un análisis estadístico facilitado a través de gráficos y diagramas proporcionados por *Google Forms* (instrumento disponible en: <https://forms.gle/L5JG2joM3cKZz5iVA>).

El cuestionario está adaptado a partir de otro diseñado en un estudio anterior (Sampedro-Martín et al., 2023b), del cual se han seleccionado preguntas y variables para este trabajo que giran en torno al patrimonio, la controversia y los problemas socioambientales relevantes. Incluye dos preguntas de selección de imágenes que ilustran elementos patrimoniales en los que pueden concurrir algún tipo de controversia, dos preguntas abiertas para explicar las decisiones tomadas en la selección de elementos patrimoniales (que no se incluyen en este análisis), y dos preguntas tipo Likert, con una escala del 1 al 5, asociadas a la valoración y el conocimiento de problemas socioambientales relevantes y de elementos controvertidos, que están conformadas, cada una, por una selección de 12 ítems.

Así mismo, para el ámbito cualitativo, teniendo como referencia estudios previos que utilizan este

método (Lucas & Delgado-Algarra, 2019; Moreno-Vera et al., 2020), se llevó a cabo un grupo de discusión y se analizó el discurso utilizando el software ATLAS. Ti versión 23 (Pérez-Ripossio, 2023).

El grupo de discusión ha sido grabado en video y audio y transcrito para su posterior análisis. Incluye un guion de 12 preguntas, ya validado y empleado en otra investigación (Sampedro-Martín et al., 2025), que ayude al investigador a comprender los problemas socioambientales relevantes y los patrimonios controversiales de relevancia sobre los que conversan los docentes en formación inicial, destacando aquellos cuyo impacto sea directo en la construcción de una ecociudadanía crítica y democrática.

Los participantes seleccionados para esta fase del estudio actúan como agentes sociales del entorno universitario que comparten, estableciéndose un vínculo común entre ellos como futuros docentes de Educación Primaria, resultando esencial compartir cierto grado de características afines para el correcto desarrollo de los grupos de discusión (Barbour, 2018; Krueger & Casey, 2015).

Además, el análisis y la interpretación de los datos se realizó siguiendo un sistema de categorías (Tabla 1) validado y utilizado en investigaciones previas realizadas en el marco del Proyecto EPITEC2 (Sampedro-Martín et al., 2023b; 2025), que nace de la revisión teórica de diversos estudios (Arroyo et al., 2022; Cuenca et al., 2020; Estepa et al., 2021; Kerr & Huddleston, 2016; Miedes, 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a).

Tabla 1

Sistema de categorías para el análisis de las respuestas de los futuros docentes

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Indicadores</i>
I. Problemas socioambientales relevantes (PSR)	1.1. Alcance	Superficiales
		Inherentes
	1. Temáticas	Arraigados
	1.2. Temporalidad	Actuales
II. Patrimonios controversiales (PCont)	1.3. Contexto	Locales
		Globales
		Personas (1, 2, 3, 4, 5)
	2. Conexión con áreas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	Planeta (6, 12, 13, 14, 15)
		Prosperidad (7, 8, 9, 10, 11)
		Paz (16)
		Alianzas (17)
	3. Tipología patrimonial	Natural-histórico-artístico
		Etnológico
		Científico-tecnológico
II. Patrimonios controversiales (PCont)		Holístico
		Antipatrimonio
		Patrimonio de la crueldad
	4. Perspectivas patrimoniales	Patrimonio interesado
		Patrimonio con perspectiva de género
		Patrimonio inclusivo
		Patrimonio sometido-rescatado
		Patrimonio en transición

Nota. Elaboración propia.

Procedimiento

El diseño de investigación se ha realizado en tres fases diferenciadas. En un primer momento o fase, se diseñaron los instrumentos atendiendo a la fundamentación teórica actualizada de los conceptos piramidales del estudio.

Posteriormente, en la búsqueda de recoger información relevante para la consecución de los objetivos, se contó con la colaboración del profesorado de la Universidad de Huelva para tener

acceso al alumnado del 4.º curso del Grado en Educación Primaria y poder aplicar el cuestionario. Antes de realizar el trabajo de campo se obtuvo el permiso de los participantes mediante una hoja de consentimiento informado.

La segunda fase o segundo momento clave en la investigación desarrollada fue la selección de un grupo reducido de alumnos y alumnas (8), en base a las respuestas obtenidas en el cuestionario, para que participaran en un grupo de discusión que permitiese profundizar en sus opiniones sobre patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes.

Finalmente, en un tercer momento o fase, se inició el proceso de análisis estadístico, iniciado en la anterior fase, y del discurso de las respuestas obtenidas en ambos instrumentos. Para la presentación de resultados, los datos del cuestionario se ilustran mediante diagramas y gráficos que pueden informar sobre qué problemáticas subyacentes en el patrimonio resultan más relevantes para docentes en formación inicial. Además, para el grupo de discusión se presentan nubes de palabras y diagramas de Sankey, en relación con los problemas socioambientales relevantes y patrimonios controversiales que más interesan a los futuros docentes, y que son susceptibles de enseñar en su formación inicial.

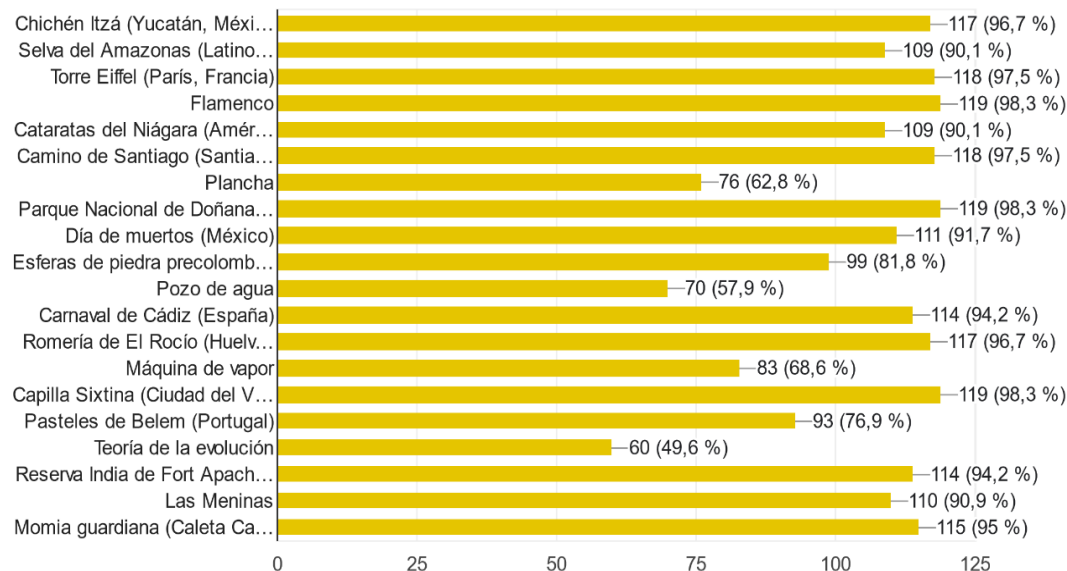
Resultados

Los resultados de la pregunta 1 del cuestionario indican que los elementos que los educadores en formación inicial identificaron como patrimonio reflejan que el patrimonio científico-tecnológico, como el pozo de agua (57.9 %) o la teoría de la evolución (49.6 %), es el que recibe menos consideración como elemento patrimonial.

En cambio, estos estudiantes tienden a identificar con mayor consenso los elementos relacionados con el patrimonio histórico-artístico y etnológico (Figura 1).

Figura 1

Respuestas a la pregunta “Marca los elementos que consideras que son patrimoniales”



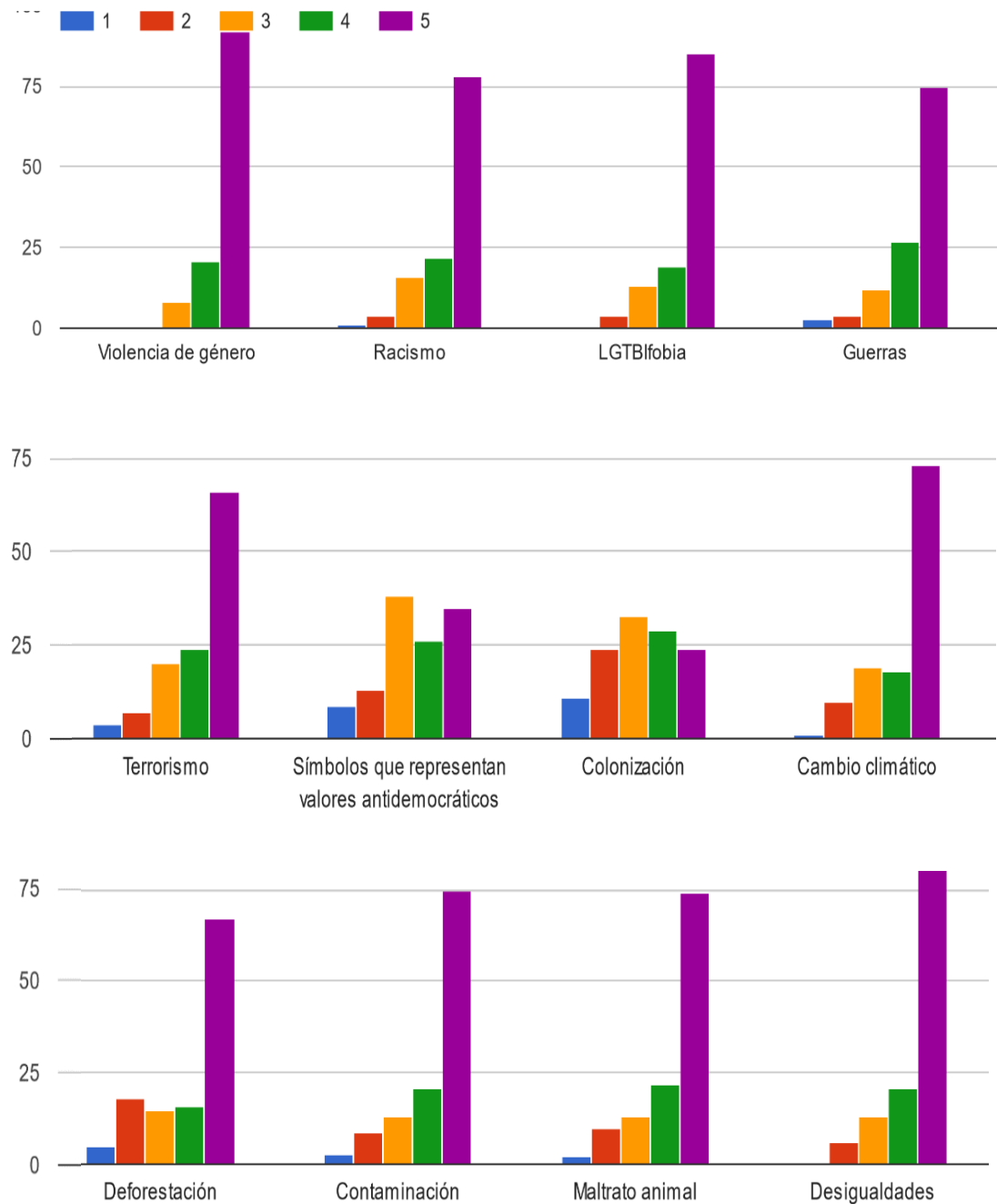
Los docentes en formación inicial seleccionaron aquellos problemas socioambientales relevantes que consideran más importantes, mostrando preocupación mayoritariamente por temas inherentes, es decir, con varias implicaciones y de difícil solución como son la violencia, la desigualdad y las cuestiones relacionadas con el género (Figura 2).

Se ha destacado que los futuros educadores manifiestan inquietud por diversos problemas socioambientales relevantes relacionados con el patrimonio local. Aunque muchas de las

cuestiones controvertidas que más les preocupan tienen un alcance global, como la violencia de género (90 %) u otras formas de discriminación (racismo, LGTBIfobia o desigualdades, más del 75 %), así como la contaminación, el maltrato animal y el cambio climático (casi un 75 %).

Figura 2

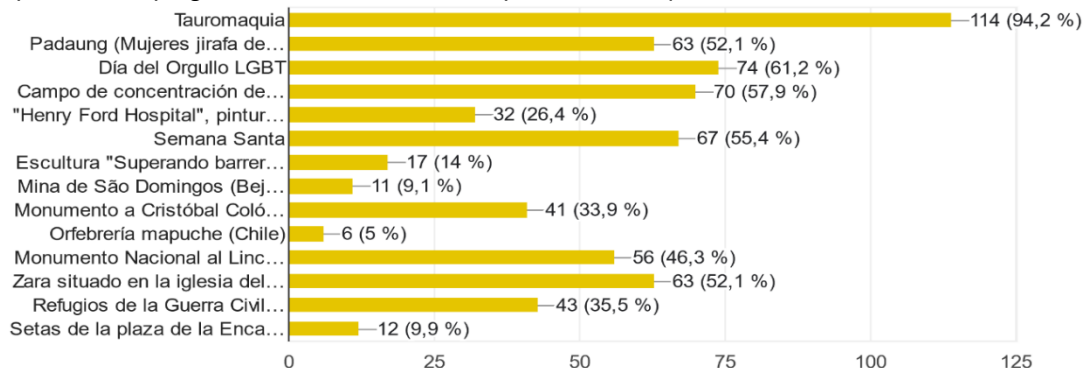
Importancia que los participantes dan a problemas socioambientales relevantes (1 ninguna; 5 mucha)



En cuanto a los patrimonios controversiales, se percibe que los patrimonios interesados como la Semana Santa, los patrimonios inclusivos como el Día del Orgullo LGBT y, sobre todo, los patrimonios de la crueldad como la tauromaquia (94.2 %) son los más señalados por los docentes en formación inicial (Figura 3).

Figura 3

Respuestas a la pregunta "Marca los elementos patrimoniales que consideras controvertidos"



Para clasificar las intervenciones, en la transcripción del grupo de discusión se subrayan aquellos fragmentos de texto que hacen referencia a los diferentes indicadores del sistema de categorías. En cuanto a los indicadores del sistema de categorías (Figura 4), los temas controvertidos que preocupan al alumnado son, también, mayoritariamente inherentes, repitiéndose los mismos resultados que en el cuestionario; el patrimonio abordado es el etnológico y la denominada trilogía clásica patrimonial (natural-histórico-artístico), predominando los ejemplos de elementos patrimoniales que pueden ser usados didácticamente desde la perspectiva del patrimonio interesado, entre los que destacan los temas relacionados con la cultura; los ejemplos de antipatrimonio, con varias alusiones a pasados dolorosos de la historia y sus implicaciones en el presente mediante la simbología de elementos como la bandera o los campos de concentración; y los ejemplos de patrimonio de la crueldad, donde la tauromaquia vuelve a aparecer con frecuencia.

Figura 4

Importancia que los participantes dan a los indicadores según intervenciones en el grupo de discusión



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

Figura 5

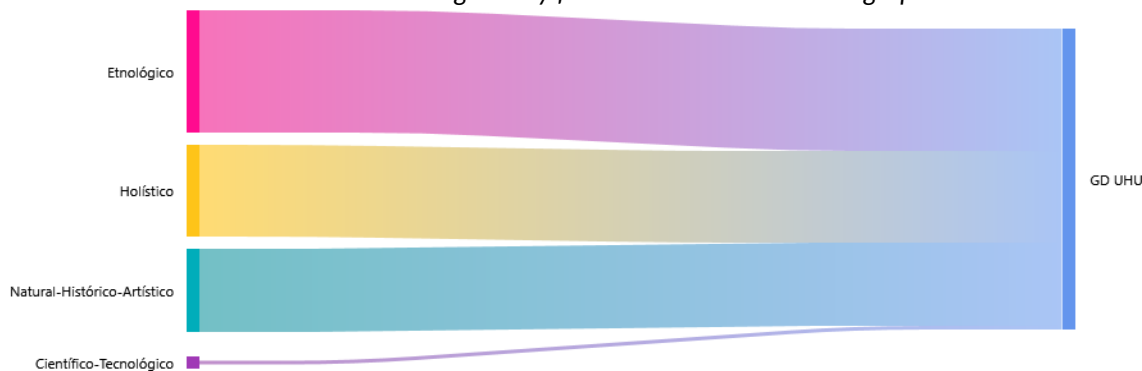
Conceptos citados con mayor frecuencia en el grupo de discusión en cuanto a: (a) Problemas socioambientales relevantes; (b) Patrimonios controversiales



En adición a lo comentado, los participantes hablaron de distintos PSR, predominando aquellos referentes a la violencia de género, las desigualdades o la memoria histórica. Con respecto a la tipología patrimonial, predomina el patrimonio etnológico como las tradiciones o símbolos ejemplificados en la cultura andaluza o la bandera (Figura 6).

Figura 6

Relación de los indicadores de la subcategoría 3 y frecuencia de citación en el grupo de discusión



Uno de los patrimonios controversiales más citados en el grupo de discusión es la Semana Santa, como exponente de patrimonio interesado, o el conflicto ideológico que se origina con las religiones, conservando, con respecto a los datos del cuestionario, una posición de privilegio junto con los antipatrimonios y los patrimonios de la crueldad como la tauromaquia (Figura 7).

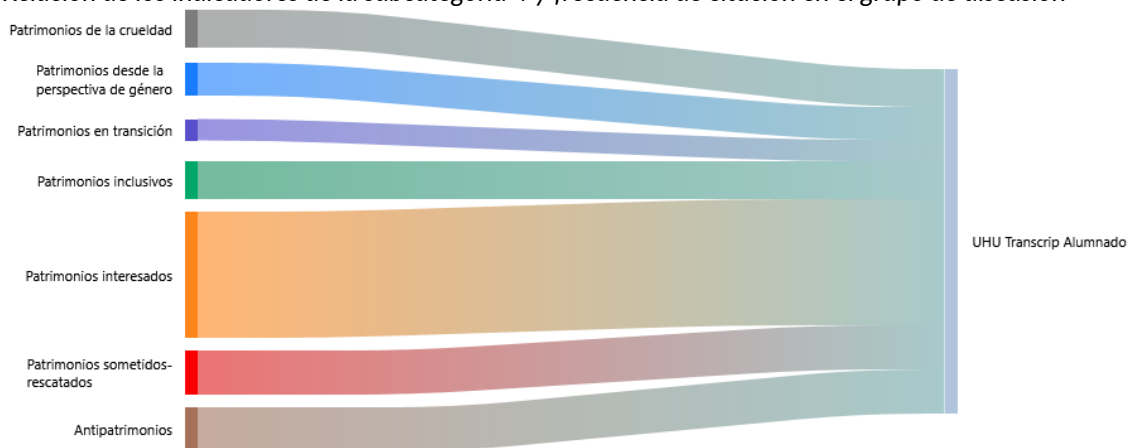
Discusión

Los resultados presentados en esta investigación están en consonancia con la literatura reciente sobre la formación inicial docente y la educación patrimonial. Autores como Arroyo et al. (2024) destacan la necesidad de una formación que potencie el análisis crítico de los patrimonios controvertidos, puesto que el patrimonio no solo refleja el pasado, sino que también debe ser una herramienta para comprender y actuar sobre los problemas contemporáneos, algo que aún falta en la formación de los futuros docentes. Para ilustrar esto que se ha comentado, se han establecido

varias preguntas que intentan dar respuesta a los objetivos específicos planteados al inicio del manuscrito.

Figura 7

Relación de los indicadores de la subcategoría 4 y frecuencia de citación en el grupo de discusión



¿Cuáles son los principales problemas socioambientales relevantes que inciden en la preparación inicial de docentes?

Los temas controvertidos que inquietan al estudiantado son, en su mayoría, intrínsecos a la condición humana, es decir, inherentes, que presentan múltiples aristas y son de difícil resolución, como la violencia, la desigualdad y las cuestiones relacionadas con el género. Como argumentan Giroux y Paul (2024), la pedagogía crítica debe abordar las desigualdades sociales, las estructuras de poder y las luchas por la justicia, lo que refleja que las preocupaciones del alumnado se inscriben dentro de los retos globales contemporáneos. Además, ha quedado claro que los futuros docentes muestran interés en diversas problemáticas socialmente relevantes vinculadas al patrimonio local.

Aunque muchas de las cuestiones controvertidas que más les preocupan tienen un carácter global, que trascienden lo local y afectan al conjunto de la humanidad, como la violencia de género (90 %) o de otra índole, tales como el racismo, la LGTBIfobia o el maltrato animal (un 75 %), las desigualdades sociales y el cambio climático (aproximadamente un 70 %). Estos problemas se alinean con los ODS, que enfatizan la importancia de erradicar la pobreza, reducir las desigualdades, y asegurar la igualdad de género y la justicia social.

Entonces, los resultados presentados sugieren que los futuros docentes muestran una sensibilidad hacia problemáticas globales, pero también una falta de reflexión crítica en torno a ciertos elementos del patrimonio local. Este hallazgo es coherente con estudios recientes que analizan la formación inicial docente en relación con temas controvertidos y la educación patrimonial. Por ejemplo, según García-Ceballos et al. (2023), es común que los docentes en formación tengan una visión limitada del patrimonio, ya que, aunque identifican algunos elementos patrimoniales relevantes, no siempre son conscientes de las implicaciones sociales, históricas y políticas que estos comportan.

Según Cuenca et al. (2021), la educación patrimonial permite que los futuros maestros comprendan cómo se configuran sus territorios y los factores socioculturales que influyen en su desarrollo, lo que resulta crucial para formar ciudadanos comprometidos con el medioambiente y la justicia social. Además, se subraya la importancia de que los docentes sean capaces de gestionar estos problemas de manera crítica para fomentar una ciudadanía activa y reflexiva (Trabajo & Cuenca, 2022).

¿Cuáles son los patrimonios controversiales de mayor relevancia y qué características tienen los elementos que generan esas controversias?

El patrimonio abordado es fundamentalmente etnológico, destacando ejemplos de elementos que pueden ser utilizados pedagógicamente desde una óptica crítica. Entre estos, sobresalen temas relacionados con las ideologías religiosas, ejemplos de antipatrimonio que aluden a episodios dolorosos de la historia y sus repercusiones en el presente, a través de símbolos como la bandera o los campos de concentración. Además, el patrimonio de la crueldad, como la tauromaquia, sigue siendo un exponente controvertido (Sampedro-Martín et al., 2023b).

En relación con los patrimonios controversiales, los futuros docentes identifican como los más relevantes aquellos relacionados con el patrimonio de la crueldad y los patrimonios interesados. Estos patrimonios presentan elementos culturales profundamente enraizados en la tradición, pero que al mismo tiempo generan divisiones sociales debido a sus implicaciones ideológicas, económicas y sociales.

El patrimonio de la crueldad, como la tauromaquia, ejemplifica prácticas culturales que involucran violencia hacia los animales, lo que provoca debates éticos sobre su continuidad en una sociedad que promueve los derechos animales. Este tipo de patrimonio refleja una tensión entre la conservación de las tradiciones culturales y la evolución de los valores sociales hacia el respeto por la vida animal.

Por otro lado, el patrimonio interesado, como la Semana Santa, genera controversias debido a la coexistencia de intereses políticos, económicos y religiosos, lo que puede plantear dilemas sobre el uso de estos eventos como herramientas de cohesión social o como mecanismos de exclusión y dominio cultural.

Además, los docentes en formación inicial también mencionan el antipatrimonio, relacionado con elementos que evocan memorias dolorosas de represión y violencia, como los símbolos de la dictadura o la guerra. Estos patrimonios controvertidos ofrecen una oportunidad para explorar las relaciones entre la historia, la memoria y la construcción de la identidad colectiva, pero también plantean preguntas sobre cómo deben ser gestionados en contextos educativos (Castro-Fernández et al., 2021). Estudios como el de Feliù y Hernández-Cardona (2020) muestran cómo los patrimonios controversiales relacionados con la memoria histórica permiten a los estudiantes reflexionar sobre las injusticias pasadas y las implicaciones de dichas injusticias en el presente. Estos elementos, cargados de valor simbólico, abren un espacio para la discusión de temas éticos y morales, como se observa en el estudio, donde los futuros docentes también mencionan el uso de símbolos históricos dolorosos, como las banderas, para abordar temas de memoria histórica (Estepa, 2019b).

A estos elementos se suma lo que se denomina patrimonio sometido-rescatado, que incluye componentes de culturas que fueron dominadas o estigmatizadas por prejuicios de culturas hegemónicas. Un claro ejemplo es el acento andaluz, un aspecto del patrimonio etnológico que fue recurrentemente mencionado en los grupos de discusión como un símbolo cultural históricamente marginado. Como sostienen Lacarrieu y Laborde (2018), la discusión sobre el patrimonio sometido-rescatado, al cual denomina subalterno, es crucial para dismantelar las jerarquías culturales y repensar los relatos dominantes sobre la identidad nacional, dialogando sobre colonialismo a través de procesos de patrimonialización.

¿Qué importancia adquiere el tratamiento de problemas socioambientales relevantes a partir de los problemas controversiales en los procesos de enseñanza?

El tratamiento de los problemas socioambientales desde la educación patrimonial y los patrimonios controversiales tiene una importancia clave en la formación docente. Los resultados de esta investigación subrayan cómo los futuros maestros perciben la necesidad de integrar estas temáticas en el aula para fomentar una ciudadanía comprometida. Esta perspectiva es respaldada por investigaciones recientes que destacan la importancia de que los futuros docentes comprendan las complejas interrelaciones entre lo social, lo ambiental y lo cultural. Según Assadourian (2017), el enfoque ecosocial es esencial para que los futuros maestros promuevan la

justicia ambiental y social en sus clases, proporcionando a los estudiantes una visión crítica y reflexiva sobre los problemas globales (García-Morís & Martínez-Medina, 2022).

Además, investigaciones como la de Castro-Fernández et al. (2021) han mostrado que los patrimonios controvertidos, cuando se abordan a través de enfoques pedagógicos activos, permiten a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y competencias para la resolución de problemas complejos. En este sentido, el tratamiento de problemas socioambientales a través de la educación patrimonial contribuye a la formación de una ciudadanía activa y consciente de las responsabilidades colectivas hacia el medio ambiente y la sociedad (Arroyo et al., 2022; Wei et al., 2020).

Desde esta perspectiva, los futuros docentes reconocen que la preparación para enfrentar estos desafíos en el aula es crucial para desarrollar una ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social. La incorporación de estos temas en su formación inicial no solo les permite reflexionar sobre su rol en la sociedad, sino también sobre cómo estos problemas pueden abordarse pedagógicamente en las aulas.

Los problemas socioambientales identificados en el estudio, como el cambio climático, la violencia de género y las desigualdades sociales, reflejan tendencias internacionales sobre la necesidad de incluir estos temas en la formación docente. En un contexto global, estudios como los de Wei et al. (2020) enfatizan que los docentes deben estar equipados para enseñar sobre la crisis medioambiental, desarrollando competencias en torno al análisis de cuestiones socioambientales y la justicia ecológica. Este enfoque es fundamental para preparar a los docentes para abordar problemas complejos, como el cambio climático y sus impactos en las comunidades más vulnerables, temas que deben estar en el centro de la educación patrimonial y ambiental (Vázquez-Bernal et al., 2020).

Asimismo, estudios nacionales también reconocen la importancia de abordar estos temas. Domínguez-Almansa y López-Facal (2017) sugieren que los problemas socioambientales deben ser un eje transversal en la formación docente para garantizar que los futuros maestros puedan fomentar el pensamiento crítico en sus alumnos frente a estos desafíos.

El trabajo presentado destaca que los futuros docentes expresan una mayor preocupación por los problemas locales y globales como el maltrato animal y la contaminación, lo cual está alineado con el enfoque ecosocial que promueve la educación patrimonial. Este enfoque es compartido por estudios internacionales, que enfatizan la importancia de trabajar en torno a los ODS, tales como la lucha contra la pobreza, el acceso igualitario a la educación y la preservación del medioambiente (Miedes, 2022).

Estos resultados son coherentes con investigaciones recientes que subrayan la importancia de abordar estos temas desde una perspectiva ecosocial. Por ejemplo, García-Morís y Martínez-Medina (2022) concluyen que los futuros docentes tienen una alta consideración por los problemas ambientales y sociales, lo que refuerza la necesidad de incluir estos temas en los planes de estudio desde un enfoque transversal y competencial, alineado con los ODS.

Además, la integración de problemas socioambientales como el cambio climático en la educación es un enfoque que está ganando impulso a nivel internacional. La investigación de Clark y Wallace (2021) resaltan que la formación docente debe centrarse en desarrollar competencias, desarrollando un marco para la enseñanza de la resolución de problemas socioambientales en el contexto educativo, destacando la importancia de aplicar un enfoque interdisciplinario que conecte las dimensiones sociales y ambientales para fomentar una comprensión integral de los desafíos globales (Wei et al., 2020).

Los problemas socioambientales no pueden tratarse de manera aislada, necesitan ser abordados desde un marco pedagógico que promueva una ciudadanía crítica, capaz de comprender la interrelación entre la explotación de recursos naturales, las políticas públicas y las desigualdades sociales (Liu, 2015), destacando la necesidad de conectar los problemas globales con los patrimonios locales, para ofrecer una visión holística y contextualizada de los desafíos socioambientales.

La investigación en este campo también subraya la importancia de enseñar a los futuros docentes a manejar cuestiones controvertidas, como el tratamiento del pasado colonial en la educación patrimonial (Lacarrieu & Laborde, 2018). Al igual que con la tauromaquia en España, estas controversias permiten a los docentes abrir espacios de debate crítico en las aulas, fomentando en los estudiantes una mayor conciencia sobre los conflictos sociales, éticos y políticos que rodean al patrimonio (Estepa & Martín-Cáceres, 2018). Los patrimonios controversiales identificados, que incluyen la tauromaquia, la Semana Santa y la violencia simbólica de ciertos eventos históricos, presentan tensiones entre la tradición y los valores contemporáneos de derechos humanos y bienestar animal. En línea con estos resultados, investigaciones como las de Arroyo et al. (2024), Cuenca (2023), y Domínguez-Almansa y López-Facal (2017) refuerzan que estos patrimonios son puntos clave de conflicto cultural que ofrecen a los docentes la oportunidad de fomentar debates en el aula sobre identidad, poder y justicia, y suponen una herramienta eficaz para enseñar sobre las tensiones entre el pasado y el presente (Sampedro-Martín et al., 2023b). El estudio del patrimonio, por tanto, se convierte en una herramienta educativa no solo para entender el pasado, sino para analizar críticamente el presente y los valores en conflicto en la sociedad contemporánea.

Conclusión

Los docentes en formación inicial valoran especialmente los patrimonios interesados, como la Semana Santa, que se percibe como un elemento generador de conflicto en términos políticos, ideológicos, económicos y sociales (Arroyo et al., 2022). Sin embargo, cuando se presentan casos concretos en el cuestionario de patrimonios que pueden ser interesados, como la Plaza de la Encarnación en Sevilla (España) o las Minas de São Domingos en Bejo (Portugal), los futuros docentes no siempre logran identificar la controversia subyacente. Esto podría evidenciar una falta de reflexión crítica en torno al patrimonio, lo cual subraya la necesidad de reforzar la formación en educación patrimonial con el fin de promover el pensamiento crítico (Sampedro-Martín et al., 2023b). Este estudio también subraya la necesidad de que la formación docente no se limite a la transmisión de contenidos, sino que fomente una visión crítica que permita interpretar el patrimonio desde múltiples perspectivas, algo que parece faltar en los casos mencionados.

El profesorado en formación inicial a menudo subestima la complejidad del patrimonio, y no logra vincular los elementos locales con las tensiones globales (Gillate et al., 2021). Esto se alinea con el estudio presentado, en el que los futuros docentes no aprecian algunas de las controversias subyacentes en ciertos ejemplos patrimoniales, lo que sugiere la necesidad de una mayor profundización en la formación crítica, ya que en muchos casos los futuros docentes carecen de un marco analítico sólido para interpretar el patrimonio dentro de contextos de poder y conflicto, algo que resulta fundamental para poder abordar las tensiones que estos espacios o bienes culturales representan (Massip et al., 2020). Además, la preocupación del alumnado por cuestiones como el cambio climático o el racismo refuerza el interés creciente por los problemas globales de las nuevas generaciones de docentes, sin embargo, estos necesitan herramientas pedagógicas para trasladar esos intereses al contexto local, a los contextos educativos (Chaparro-Sainz et al., 2022). Esto subraya la importancia de conectar las problemáticas globales con el patrimonio local, algo que aún parece faltar en la formación que reciben, según el análisis de los resultados.

En nuestra labor como formadores de docentes, debemos proporcionar a los futuros maestros las herramientas y el conocimiento necesarios para que puedan incorporar cualquier tipo de problemática en sus aulas. Las cuestiones como los nacionalismos excluyentes o la dominación de unas culturas sobre otras necesitan ser visibilizadas para generar debates que promuevan el pensamiento crítico en una sociedad en constante transformación. Por tanto, tal y como señala Nussbaum (2016), la educación debe estar orientada hacia "el cultivo de la humanidad", es decir, hacia la formación de ciudadanos que sean capaces de pensar de manera crítica y ética sobre su entorno.

En consecuencia, aquello que más inquieta a los futuros docentes debe ser visto como una oportunidad clave para introducir otras problemáticas que puedan surgir a partir de estas, o de manera paralela, siempre con el objetivo de fomentar la preservación y el respeto de los Derechos Humanos.

En definitiva, para poder trabajar con y desde el conflicto es esencial conocer de antemano las preocupaciones del alumnado, su postura frente a los problemas y la forma en que enfrentan las controversias generadas en torno a ciertos elementos patrimoniales. Solo así podremos fomentar una pedagogía crítica y comprometida con el cambio social, que promueva una mayor comprensión y acción frente a los dilemas contemporáneos.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el proceso se ha realizado conforma a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, respetando la confidencialidad de datos de los expertos. Se ha obtenido el consentimiento informado por escrito y por audio de los participantes para publicar este documento. Para el estudio llevado a cabo y la elaboración del documento no se ha utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA).

Agradecimientos y financiación

Este estudio se integra en el marco del Proyecto I+D+i PID2020-116662GB-I00 "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)" (financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033). Además, todos los autores son miembros de la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, ubicándose este trabajo entre dos tramos de esta (RED2018-1022336-T y RED2022-134252-T, financiadas por MICIU/AEI/10.13039/501100011033); del Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI) y del Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva. El primer autor es beneficiario de un Contrato de Formación del Profesorado (FPU20/01886), concedido por MICIU/AEI/10.13039/501100011033. Los autores agradecen al Departamento de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva por haber facilitado la accesibilidad a los espacios y al alumnado para el desarrollo de esta investigación. Por último, también agradecen a los participantes del estudio su disponibilidad y al Grupo DESYM-EPITEC por el apoyo recibido en cuanto a material audiovisual.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.; Metodología, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.; Software, S. S. M.; Validación, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.; Análisis formal, S. S. M.; Investigación, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.; Recursos, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.; Análisis de datos, S. S. M.; Redacción del borrador original, S. S. M.; Redacción, revisión y edición, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.; Supervisión, M. J. M. C. y J. M. C. L.; Administración de proyectos, M. J. M. C. y J. M. C. L.; Adquisición de financiación, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.

Referencias

- Arroyo, E. & Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 109–128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Arroyo, E., Martín-Cáceres, M. J. & Cuenca, J. M. (2024). Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado. *Panta Rei. Revista digital de Historia*

- y *Didáctica de la Historia*, 18, 125-148. <https://doi.org/10.6018/pantarei.604661>
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J. & Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35-52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4
- Assadourian, E. (2017) Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. En FUHEM Ecosocial (Ed.), *Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. La situación del mundo 2017* (pp. 25-47). Icaria.
- Bajo-Bajo, M. J. & Fernández-Álvarez, R. (2022). El paisaje en la formación inicial de maestros: un estudio de caso con métodos mixtos. *REIDICS*. 10, 96-121. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.96>
- Barbour, R. (2018). *Doing focus groups* (2nd edition). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526441836>
- Castro-Fernández, B. M., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J. & López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Castro-Fernández, B. M., López-Facal, R., Jiménez-Esquinas, G. & Schugurensky, D. (2021). What can be learned from decontextualised heritage? En C. J. Gómez-Carrasco, P. Miralles & R. López-Facal (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 238-308). Peter Lang.
- Chaparro-Sainz, A. & Felices, M. D. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 327-346. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/74264>
- Chaparro-Sainz, Á., Méndez-Andrés, R. & Felices de la Fuente, M. D. M. (2022). El patrimonio en las aulas. Un estudio en prospectiva con estudiantes del Grado en Educación Primaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (29), 137-154. <https://doi.org/10.18172/con.4950>
- Cózar Gutiérrez, R., De Moya-Martínez, M. D. V., Hernández-Bravo, J. A. & Hernández-Bravo, J. R. (2015). Tecnologías emergentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una experiencia con el uso de Realidad Aumentada en la formación inicial de maestros. *Digital Education Review*, (27), 138-153. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.138-153>
- Cuenca, J. M. (2023). Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS*, 12, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.0>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. & Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, (375), 136-159. <http://hdl.handle.net/10272/13629>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. & Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. & Estepa, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(62), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- Domínguez-Almansa, A. & López-Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), 86-109. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2016-375-336>

- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa & G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y estrategias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 401-412). Universidad de Huelva-Universidad Internacional de Andalucía.
- Estepa, J. (2019a). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS*, 4, 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Estepa, J. (2019b). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, (96), 225-226. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4299>
- Estepa, J. & Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En P. Miralles y C. J. Gómez-Carrasco (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. & Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Estepa, J., Wamba, A. M. & Jiménez-Pérez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Revista de Investigación en la Escuela*, 56, 19-26. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7348>
- Farrokhi, F. & Mahmoudi-Hamidabad, A. (2012). Rethinking convenience sampling: Defining quality criteria. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 784-792. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.4.784-792>
- Feliú, M. & Hernández-Cardona, F. X. (2020). The Spanish civil war in the classrooms: Working for citizenship education. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 429-448). IGI Global.
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529770278>
- Fontal, O. & Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- García-Ceballos, S., Rivero, P., Rubio-Navarro, A. & González-González, J. M. (2023). Concepciones de la comunidad educativa sobre el patrimonio cultural inmaterial y su uso didáctico: un estudio exploratorio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 44, 85-100. <https://doi.org/10.7203/DCES.44.26628>
- García-Morís, R. & Martínez-Medina, R. (2022). Trainee Teachers' Perceptions of Socio-Environmental Problems for Curriculum Development. *Social Sciences*, 11(10), 445-457. <https://doi.org/10.3390/socsci11100445>
- Gil-Álvarez, J. L., León-González, J. L. & Morales-Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U. & Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: Un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 129-146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Giroux, H. & Paul, W. (2024). Educators and critical pedagogy: an antidote to authoritarianism". En J. Kociatkiewicz & M. Kostera (Eds.), *How to do Social Science that*

- Matters (pp. 32-42). Edward Elgar Publishing.
<https://doi.org/10.4337/9781035314546.00010>
- Gómez-Carrasco, C. J., Hinojo-Lucena, F. J., Moreno-Vera, J. R. & Alonso-García, S. (2023). Analysis of a forced blended-learning program in social sciences higher education during the COVID-19 post-pandemic. *Education + Training*, 65(2), 298-311. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2022-0246>
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro Del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- González-Reyes, L. (2018). *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. FUHEM Ecosocial.
- Hernández-González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442. <https://revmgisld.cu/index.php/mgi/article/view/1442>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Ibagón, N. J. & Miralles, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. En C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto & P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 123-138). Octaedro.
- Kerr, D. & Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kivunja, C. & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). Focus Group Interviewing. En K. E. Newcomer, H. P. Hatry y J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 506-534). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch20>
- Lacarrieu, M. & Laborde, S. (2018). Diálogos con la colonialidad: los límites del patrimonio en contextos de subalternidad. *Persona y Sociedad*, 32(1), 11,38. <https://doi.org/10.53689/pys.v32i1.130>
- Liu, S.-Y. (2015). Teaching Environmental Issues in Science Classroom: Status, Opportunities, and Strategies. En M.-H. Chiu (Ed.), *Science Education Research and Practices in Taiwan. Challenges and Opportunities* (pp. 371-386). Springer
- López-Zurita, M. & Felices, M. D. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>
- Lucas L. & Delgado-Algarra, E. J. (2018). Educación para una ciudadanía comprometida en la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Qué piensa el alumnado de un profesor innovador sobre su aprendizaje? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (35), 3-16. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12572>
- Lucas, L. & Delgado-Algarra, E. J. (2019). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Martín-Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/6048>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J. & Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la

- educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. In C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles y X. M. Souto (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp 109-122). Octaedro.
- Massip, M., Castellví, J. & González-Valencia, G. A. (2020). Entre la emoción y el pensamiento crítico: Un estudio con profesorado de Ciencias Sociales en formación. En E. J. Díez-Gutiérrez & J. R. Rodríguez-Fernández (Coords.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 535-543). Octaedro.
- Miedes, B. (2022). Faro Convention and Sustainable Development. Contribution of the Faro Convention Principles to the successful implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs). En F. Pla & J. Poznan (Eds.), *The Faro Convention's Role in a Changing Society. Building on a decade of advancement* (pp. 36-53). Council of Europe.
- Miedes, B. & Martín-Cáceres, M. J. (2021). La educación patrimonial como agente transformador. La formación de agentes de cambio en el contexto de la transición socioecológica. En J. M. Cuenca, J. Estepa & M. J. Martín-Cáceres (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 465-482). Trea.
- Moreno-Vera, J. R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández, J. A. & Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(21), 8921. <https://doi.org/10.3390/su12218921>
- Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*. Mérida.
- Nussbaum, M. C. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas (Col)*, (44), 13-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818002>
- Ortega-Sánchez, D. (2023). Métodos mixtos de investigación. En Ortega, D. (Ed), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (pp. 197-210). Octaedro.
- Pérez-Ripossio, R. (2023). El análisis cualitativo con ATLAS.ti 22 en Ciencias Sociales: Nuevas herramientas y aplicaciones concretas. *Perspectivas Metodológicas*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4324>
- Sampedro-Martín, S. & Estepa, J. (2022). Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 16, 217-240. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508811>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. & Martín-Cáceres, M. J. (2023a). Controversial Heritage for Eco-Citizenship Education in Social Science Didactics. Implications for Initial Teacher Education. En C. J. Gómez-Carrasco (Ed.), *Re-Imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 68-79). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003289470-7>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. & Martín-Cáceres, M. J. (2023b). Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions. *Sustainability*, 15(10), 8501. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Sampedro-Martín, S., Castro-Fernández, B. M., Cuenca, J. M. & Martín-Cáceres, M. J. (2025). Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué preocupa a los futuros docentes? *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 29(1). 49-75. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29703>
- Trabajo, M. & Cuenca, J. M. (2022). Educación patrimonial y sostenibilidad: Un estudio de caso en Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.255220>
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

<https://goo.su/lxpsEz>

- Vázquez-Bernal, B., De las Heras Pérez, M. Á. & Jiménez-Pérez, R. (2020). Identidad patrimonial, emociones y enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 153. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15688>
- Wei, C. A., Deaton, M. L., Shume, T. J., Berardo, R. & Burnside, W. R. (2020). A framework for teaching socio-environmental problem-solving. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 10, 467–477. <https://doi.org/10.1007/s13412-020-00603-y>