



VOL. 26, Nº 1 (Marzo, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

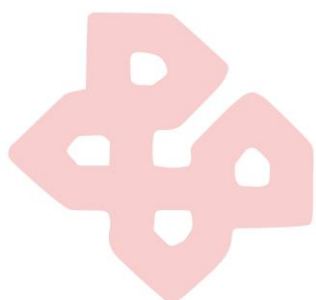
DOI: 18.30827/profesorado.v26.1.13789

Fecha de recepción: 28/02/2020

Fecha de aceptación: 06/10/2020

LA CONCEPCIÓN DEL PATRIMONIO EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL

Heritage conception between Early-Childhood Education training teachers



Juan Ramón Moreno-Vera¹, José Antonio López-Fernández² y Santiago Ponsoda-López de Atalaya³

¹Universidad de Murcia, ²Universidad de Córdoba y ³Universidad de Alicante

E-mail: jr.moreno@um.es ; jalopez@um.es ; santiago.ponsoda@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-5981>; <https://orcid.org/0000-0002-1779-5976>, <https://orcid.org/0000-0001-8945-5199>

Resumen:

La investigación educativa pocas veces presta atención a la enseñanza de contenidos conceptuales históricos en Educación Infantil, problema heredado de la visión psicoevolutiva piagetiana que impediría al alumnado de Infantil adquirir conocimientos abstractos. En esta investigación se plantea como objetivo conocer cuál es la concepción del profesorado en formación de Educación Infantil sobre los elementos culturales del patrimonio, puesto que son un contenido fundamental en la enseñanza de la historia escolar al servir de fuente primaria para conocer el pasado. La metodología empleada ha sido cualitativa-cuantitativa a través de un cuestionario que ha servido como instrumento de investigación y sus resultados analizados mediante SPSS 24. Los resultados muestran que el futuro profesorado de Educación Infantil tiene una visión limitada y no holística del concepto de patrimonio, donde se mantiene el peso de los grandes hitos y monumentos, a excepción de las fiestas y tradiciones populares que son un recurso muy presente en la Educación Infantil.

Palabras clave: arte; educación Infantil; enseñanza; historia; patrimonio.

Abstract:

Few times educative research pay attention to conceptual contents teaching in history education, inherited problem from the piagetinian psychoevolutive approach that indicates that children in Early-Childhood education are not able to learn abstract contents. In this paper, the target is to know the conception that Early-Childhood training teachers have about the concept of heritage, due to its importance as primary font to meet the past. The methodology implemented is qualitative-quantitative using a questionnaire as evaluation instrument and SPSS 24 to analyze the results. These results show that future Early-Childhood teachers have a limited and no holistic conception of heritage, just taking in account big monuments except from popular traditions and folk that are a very used resource in Early-Childhood Education.

Key Words: art; early-childhood education; teaching; heritage; history.

1. Introducción y antecedentes

La Educación Infantil es, habitualmente, una etapa que pasa desapercibida en el campo de la investigación científica de la Didáctica de las Ciencias Sociales y es que, los contenidos conceptuales propios de la Geografía y la Historia no están incluidos en el currículum de esta etapa educativa, y solo se enseñan los conceptos del espacio y el tiempo sin ligarlos a la enseñanza de las ciencias de referencia.

Esta situación se debe a la base psicoevolutiva que aún persiste en nuestro sistema educativo y que fue defendida por psicólogos como Piaget (1954) o Inhelder, Bovet, Sinclair y Smock (1966), según los cuales el aprendizaje de los discentes avanza en complejidad conforme los propios estudiantes van alcanzando sucesivas etapas cognitivas. Ello supondría que, en el ámbito de las Ciencias Sociales, el estudiantado de Educación Infantil se encontrase en la etapa del “espacio y el tiempo vivido” (Piaget, 1978) y, por tanto, solo pudieran aprehender conceptos espaciales o temporales con los que hubiera tenido previamente contacto (Tonda, 2001 o Trepát y Comes, 2002).

A finales del siglo XX, algunos autores (Eisner, 1994 o Egan, 1991) comenzaron a desarrollar en profundidad aspectos de este desarrollo psicoevolutivo, llegando a la conclusión que, si bien estas tesis no están equivocadas, no se cumplen en todos sus elementos. La edad no es, por tanto, el único factor determinante en el desarrollo cognitivo del discente si no que, aspectos culturales, económicos o contextuales también juegan un papel importante en el desarrollo intelectual de los estudiantes. Para Egan (1994) era particularmente importante la capacidad del alumnado más joven de aprender a través de la imaginación y la fantasía aspectos importantes de la educación histórica. Así, se apunta que, a pesar de no haber tenido ningún contacto directo con diferentes épocas o paisajes, el alumnado de Educación Infantil es perfectamente capaz de aprender a través de una narración, una serie de dibujos animados o una película. De hecho, autores como Miralles y Rivero (2012) o Cooper (2002) señalan que lo más importante es saber adecuar, por parte del docente, el contenido a aprender a la capacidad de los niños y niñas, independientemente de su edad. Así, por ejemplo, en Educación Infantil, Cooper (2002) afirmaba que no era lo

fundamental aprender la cronología temporal, si no, otros conceptos históricos como: interpretar los cambios con la vida actual, usar las fuentes para aprender historia o ser críticos con la veracidad de la información histórica aprendida.

A pesar de las diferentes experiencias científicas que han enseñado satisfactoriamente contenidos históricos en Educación Infantil (Pérez, Baeza y Miralles, 2008; Moreno y Vera, 2016) todavía hoy el profesorado en activo limita su enseñanza a aspectos procedimentales (uso del reloj, el calendario, etc.) o a conceptos temporales de carácter personal como “la historia familiar, el árbol genealógico o las partes del día” (Hernández y Pagès, 2016) que son los aspectos técnicos recogido en el currículum (Pagès, 2012).

Por este motivo, los autores de esta investigación parten de la hipótesis de que el patrimonio (la herencia del pasado con la que tenemos todavía contacto en el presente) es una fuente idónea para trabajar los contenidos históricos en Educación Infantil. Así, se realizaban la siguiente pregunta de investigación: ¿qué entiende el futuro profesorado de Educación Infantil por el concepto de patrimonio? De este modo, el principal objetivo de este trabajo es el de conocer las concepciones sobre el patrimonio que tienen las y los docentes en formación de Educación Infantil.

1.1. La didáctica del patrimonio y sus dificultades para derribar barreras metodológicas en la enseñanza de la historia

Desde finales del siglo XX y comienzos del XXI, la educación en torno al patrimonio empieza a erigirse como un ámbito preferente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (Pagès, 1997; Prats, 2003; Ballesteros et al., 2003), no solo en España sino también a nivel internacional (Fontal, 2016; Fontal e Ibáñez-Etxeberría, 2017; Jagielska-Burduk y Stec, 2019, Moreno-Vera y Alvé, 2020 o Gómez-Carrasco et al., 2019 y 2020). En el territorio español, si bien esta línea comienza a tomar forma a partir de propuestas de innovación, pronto se irá consolidando con interesantes trabajos y resultados de investigación (Cuenca, 2003; Coma, 2012) complementados con el desarrollo de proyectos de investigación y desarrollo (I+D) y la elaboración de tesis doctorales (Estepa, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011).

En este sentido, el desarrollo didáctico del patrimonio también se ha visto reflejado dentro de los planes nacionales de patrimonio cultural del Gobierno de España. Debido a la evolución del concepto (Hernández, 2002), en el año 2010 se actualiza la visión tradicional contemplada hasta entonces, incorporando nuevas tipologías patrimoniales, considerando a éste un campo más integral y multidisciplinar (Cuenca, 2003) y otorgando al ámbito educativo un papel fundamental para dar a conocer, valorar, proteger y salvaguardar el patrimonio cultural; cuestión que se ve reflejada en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio -PNEP- (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

El patrimonio tiene en la actualidad una presencia significativa en la normativa vigente de los distintos niveles educativos (Fontal et al., 2017; Oriola, 2019; Pinto y

Molina, 2015; Cuenca et al., 2017). Sin embargo, los análisis sobre la presencia y el tratamiento del patrimonio en los principales recursos y materiales didácticos exponen varias deficiencias y falta de criterio, sobre todo en los libros de texto de los diferentes niveles educativos (Ferrerías y Jiménez, 2013; Cuenca y Estepa, 2003).

El patrimonio se ha considerado, de forma tradicional, como un recurso didáctico complementario dentro de la enseñanza de las Ciencias sociales (Domínguez y Cuenca, 2005). Los elementos patrimoniales apenas han servido para realizar actividades de carácter puntual, de forma descontextualizada y con el propósito de variar la monotonía de las clases memorísticas desarrolladas en el aula. La consideración socializadora e integral del patrimonio, sin embargo, ha permitido en los últimos años la promoción de propuestas curriculares tanto en la formación del profesorado como en las clases de educación infantil y primaria (Moreno y Vera, 2016; Arias y Casanova, 2018; Arias et al., 2016; Casanova, Arias y Egea, 2018; González-Monfort, 2006 y 2019; Medina y López, 2018; Teixeira, 2006). Al respecto, Cuenca (2014) ya señala la necesidad de derribar las barreras pedagógicas y metodológicas (Gómez-Carrasco et al., 2019) que han limitado el potencial didáctico del patrimonio y utilizarlo para aprovechar todas las posibilidades educativas en la formación de la ciudadanía.

Al respecto, las investigaciones en la formación del profesorado sobre las concepciones sobre el patrimonio son más representativas en los niveles de educación primaria y secundaria (Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017; Alves y Pinto, 2019; Domínguez y López-Facal, 2017), sobre todo en relación a su contribución sobre el pensamiento y la conciencia histórica. Sin embargo, se ha prestado menos atención a las representaciones sociales que, sobre este sentido, presenta el profesorado en formación de educación infantil.

Es, por estas últimas razones, por lo que esta investigación se planteaba cuál sería la concepción del patrimonio por parte de las futuras docentes del Grado de Educación Infantil, ya que la limitación del concepto puede provocar que los elementos patrimoniales no sean usados en un contexto especialmente propicio, donde predominan enfoques globalizados y transversales para iniciar en el contacto con el entorno cercano. Así pues, la importancia de este tipo de investigaciones, acerca de las concepciones o percepciones del alumnado, reside en la información que pueden proporcionar a la hora de planificar y definir programas de enseñanza/aprendizaje (Wittrock, 1990). En esta línea, este tipo de trabajos poseen una especial relevancia en el caso de la formación inicial de los maestros y maestras por su vertiente como futuros docentes (Adler 2008), puesto que la concepción acerca de una determinada materia puede afectar a sus decisiones curriculares y pedagógicas durante su desarrollo profesional (Yilmaz, 2008) lo que, a su vez, puede influir en el aprendizaje de su alumnado (Evans, 1988).

2. Metodología

2.1. Objetivos

El estudio tiene como principal objetivo el análisis de los resultados sobre la concepción del patrimonio que tiene el alumnado del Grado de Educación Infantil. Como objetivos específicos, se ha cuestionado al alumnado sobre diversos aspectos del patrimonio cultural (sub-objetivo 1) para evaluar si los perciben como elementos del patrimonio (material o inmaterial) o no, y en qué grado: monumentos, patrimonio mueble, arte urbano, folklore u otras manifestaciones tradicionales.

Del mismo modo, se les cuestionó acerca de elementos patrimoniales naturales (sub-objetivo 2), para comprobar si este aspecto también entra dentro de su concepción del patrimonio y en qué grado.

2.2. Participantes y contexto

Por lo que respecta a los participantes y la muestra de la investigación, el número total de participantes ha sido de 195 estudiantes ($n=195$) de Educación Infantil, de los que 153 eran mujeres, mientras que 42 eran hombres. Las edades de la muestra han ido desde los 19 hasta los 45 años de edad, aunque el 90,29% de la muestra tiene entre 19 y 25 años de edad, siendo la edad media 21,39 años y la desviación estándar tan solo de 2,699 años.

El alumnado participante en el estudio procede de tres universidades españolas: la Universidad de Murcia, la Universidad de Córdoba y la Universidad de Alicante. Por lo que respecta al alumnado de la Universidad de Murcia la investigación se ha llevado a cabo en la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica, impartida en 2º del Grado de Educación Infantil; el alumnado de la Universidad de Córdoba cursaba en 4º de Grado la asignatura optativa Patrimonio histórico-artístico y escuela, mientras que el alumnado de la Universidad de Alicante se encontraba cursando la asignatura de Didáctica del Conocimiento del Medio, social y cultural que se imparte en 2º de Grado.

Es interesante destacar que la recogida de información se ha producido en todos los casos al inicio de las clases de formación de las citadas asignaturas, donde se desarrollan los principales conceptos de la educación patrimonial. La intención de este proceso es la de interferir lo menos posible en las respuestas obtenidas, además de utilizar dicha información en la programación y posterior intervención didáctica. De este modo, nos centramos en la consideración que recibe el patrimonio antes de su tratamiento directo en la formación del profesorado.

2.3. Instrumento de investigación

La recogida de información sobre la concepción patrimonial del alumnado se realizó mediante un cuestionario elaborado ad hoc, con escala de valoración de los ítems tipo Likert (del 1 al 5), teniendo en cuenta que 1 es muy en desacuerdo; 2 algo en desacuerdo; 3 ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4 algo de acuerdo; 5 muy de acuerdo.

El cuestionario proporcionado establecía dos apartados diferentes en función de cada uno de los sub-objetivos que se pretendían analizar: los ítems del 3 al 14 estaban destinados al patrimonio cultural (S.O. 1) mientras que los ítems de 15 al 19 estaban dedicados al patrimonio natural y paisajístico (S.O. 2), como se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1
Instrumento de investigación

1. Sexo					
2. Edad					
Patrimonio cultural					
3. Es necesario conocer el patrimonio para enseñar Ciencias Sociales	1	2	3	4	5
4. Los monumentos, edificios, castillos e iglesias más importantes forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5
5. Las obras de arte que están en los museos forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5
6. El Grafiti y el arte urbano forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5
7. La forma en que vestimos y nuestra ropa forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5
8. Las tradiciones, las fiestas populares y el folklore forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5
9. El lenguaje forma parte del patrimonio	1	2	3	4	5
10. Los refranes y expresiones populares forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5
11. Las danzas, bailes y canciones forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5
12. Los trabajos tradicionales del campo o la industria forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5
13. Las antiguas fábricas forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5
14. Documentos, libros impresos o fotografías forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5
Patrimonio natural					
15. El paisaje urbano o rural forma parte del patrimonio	1	2	3	4	5
16. Los árboles y las plantas forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5
17. Los animales son parte del patrimonio	1	2	3	4	5
18. Los Parques Naturales forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5
19. Las reservas marinas forman parte del patrimonio	1	2	3	4	5

Fuente: Elaboración propia

A la hora de diseñar este cuestionario se han tenido en cuenta otros trabajos de investigación como los de Moreno-Vera et al. (2020) o los de Han-Huey, Kofinas y Luo (2018), habiendo sido validado el contenido de los ítems a través del sistema de

procedimiento inter jueces en torno a las categorías de pertinencia, adecuación y claridad sobre los ítems propuestos (Gómez, Moral y Ros, 2019).

2.4. Procedimiento, análisis y validez del constructo

El procedimiento de investigación que se ha seguido ha sido el del análisis metodológico de evaluación de concepciones del alumnado (Topper y Lancaster, 2016). Dicho análisis se ha llevado a cabo mediante los datos codificados en el paquete estadístico IBM SPSS v.24 para Windows.

Antes de analizar los datos extraídos del cuestionario, se procedió a realizar la prueba de fiabilidad y validez del constructo, para lo que se empleó el método de consistencia interna del Alfa de Cronbach que permite la estimación de la fiabilidad de un instrumento de investigación que está elaborado mediante un amplio conjunto de ítems (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

El resultado del Alfa de Cronbach para la validez y fiabilidad del constructo usado en este trabajo (ítems del 3 al 20) fue de .895.

Este procedimiento de fiabilidad se ha usado, del mismo modo, en otras investigaciones en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como es el caso de Getsdóttir, Van Boxtel y Van Drie (2018) o de Gómez-Carrasco et al. (2019). El criterio que se establece por parte de diversos autores es que un valor de Alfa de Cronbach entre .70 y .90 indica una buena consistencia interna del cuestionario para una escala unidimensional (Oviedo y Campo-Arias, 2005), por lo que el valor de .895 ofrecido por el cuestionario analizado tendría una satisfactoria consistencia interna.

3. Resultados

Como se ha comentado ya previamente este trabajo de investigación se marcaba dos objetivos específicos: conocer la concepción del profesorado en formación en lo que respecta al patrimonio cultural (S.O. 1) y establecer esa misma concepción respecto al patrimonio natural (S.O. 2). El análisis de los datos se ha centrado en los elementos descriptivos (frecuencias y medias) de los 17 ítems que forman parte del cuestionario (ítems del 3 al 19, puesto que los dos primeros se refieren a los datos sociodemográficos).

En relación con el análisis sobre la concepción del patrimonio que tiene el profesorado en formación, se han determinado una serie de ítems que el alumnado percibe claramente como patrimonio (donde son mayoría las respuestas 5 en la escala Likert, muy de acuerdo), existen otros elementos percibidos como patrimonio, pero en un grado menor (las respuestas 4 de la escala de valoración), en otros casos el alumnado muestra dudas sobre si pertenece al patrimonio (respuestas 3 en la escala), mientras que aquellos donde son mayoría las respuestas 1 y 2 el alumnado no percibe esos ítems como parte del patrimonio.

En cuanto al sub-objetivo 1 sobre el patrimonio cultural, el ítem 3 demuestra que el futuro profesorado de Educación Infantil considera importante conocer el

patrimonio para enseñar Ciencias Sociales, de hecho, el resultado medio de sus respuestas se sitúa en el 4,69. Se puede observar en la Tabla 2 como el profesorado en formación concibe muy claramente como los monumentos, edificios, castillos e iglesias forman parte del patrimonio cultural (ítem 4) ya que hasta un 67,2% de la muestra se manifiesta muy de acuerdo, mientras que solo el 0,7% se muestra en desacuerdo, siendo el valor medio un 4,57 sobre 5.

Tabla 2
Análisis de resultados del ítem 4 “Los monumentos, edificios, castillos e iglesias más importantes”

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Valor 1	,7	4,57
Valor 2	,7	
Valor 3	6,0	
Valor 4	25,4	
Valor 5	67,2	

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, sucede con aquellos elementos del patrimonio mueble que se encuentran dentro de un museo, donde un 62,7% de los participantes han mostrado la adhesión de estos elementos al patrimonio cultural, frente a un escaso 5,5% que se han mostrado en contra (Tabla 3), siendo, en este caso, el valor medio un 4,38.

Tabla 3
Análisis de resultados del ítem 5 “Las obras de arte que están en los museos”

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Valor 1	2,2	4,38
Valor 2	3,0	
Valor 3	11,9	
Valor 4	20,1	
Valor 5	62,7	

Fuente: Elaboración propia

Otro ítem que ha sido claramente identificado dentro del concepto de patrimonio cultural es el de tipo inmaterial como las tradiciones, las fiestas populares y el folklore (ítem 8), algo bastante coherente con los participantes en el estudio puesto que en el currículum de Educación Infantil se hace especial hincapié en estos elementos como eje vertebrador del conocimiento de las Ciencias Sociales. Así pues, en la Tabla 4 se puede observar cómo hasta un 69,4% se encuentra muy de acuerdo, mientras que solo el 0,7% está en desacuerdo, siendo el valor medio muy elevado con un 4,67, el más alto del estudio.

Tabla 4
Análisis de resultados del ítem 8 “Las tradiciones, las fiestas populares y el folklore”

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Valor 1	,8	4,67
Valor 2	0	
Valor 3	4,5	
Valor 4	24,2	
Valor 5	69,4	

Fuente: Elaboración propia

Entre el grupo de ítems que el alumnado participante en la investigación identifica como parte del patrimonio cultural, pero en menor medida, se encuentran aquellos en los que la mayoría de respuestas fluctúan entre el 4 y el 5 (de acuerdo y muy de acuerdo) sin conseguir la opción 5 superar el 50% de las respuestas en ningún caso. Esta situación se da en los ítems 9, 10 y 11 que obtienen un valor promedio de 4.32, 4.08 y 4.45 respectivamente. En este grupo podemos encontrar también el ítem 14 que versa sobre documentos, libros o fotografías antiguas (31,3% de acuerdo y 42,5% muy de acuerdo, un valor medio de 4,10), el ítem 13 sobre las fábricas y el patrimonio industrial (33,6% de acuerdo y 20,1% muy de acuerdo, pero un valor medio de 3,55) o el ítem 12 sobre los trabajos tradicionales en el campo (31,1% de acuerdo y 22,7% muy de acuerdo, con un valor medio de 3,52), como se puede observar en la Tabla 5.

Tabla 5
Análisis de resultados del ítem 12 “Los trabajos tradicionales del campo o la industria”

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Valor 1	6,8	3,52
Valor 2	11,4	
Valor 3	28,0	
Valor 4	31,1	
Valor 5	22,7	

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar el análisis del sub-objetivo 1 sobre el patrimonio cultural, se han encontrado una serie de ítems que el profesorado en formación no identifica como parte del concepto de patrimonio. Es lo que sucede con el ítem 6 sobre los grafitis y el arte urbano y con el ítem 7 sobre la forma en la que vestimos. En el primer caso, solo un 18,7% se ha mostrado muy de acuerdo, mientras que un 12,7% se muestra muy en desacuerdo, siendo el valor medio de 3,22 lo que indica que los futuros profesores de Educación Infantil tienen dudas sobre si se trata de un elemento patrimonial o no. En el segundo caso, sobre la forma de vestir, los porcentajes son, si cabe, más claros ya que solo un 11,3% está muy de acuerdo frente a un 12,8% que está muy en

desacuerdo, obteniendo un valor medio de 2,88, lo que subraya que la muestra no considera la indumentaria como parte del patrimonio cultural (Tabla 6).

Tabla 6
Análisis de resultados del ítem 7 “La forma en que vestimos y nuestra ropa”

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Valor 1	12,8	2,88
Valor 2	24,8	
Valor 3	35,3	
Valor 4	15,8	
Valor 5	11,3	

Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta al sub-objetivo 2 del análisis de resultados, es decir aquellos que se refieren al patrimonio natural, los datos indican que los participantes lo consideran dentro del concepto de patrimonio, aunque en general obtiene menores porcentajes lo que indica que, para ellos, juega un papel secundario dentro del estudio. De hecho, ninguno de los ítems (del 15 al 19) llega al 50% en las opiniones que están muy de acuerdo.

Los ítems con mejores resultados son el ítem 15 sobre el paisaje urbano o rural, donde hasta un 47% de la muestra se encuentra muy de acuerdo, teniendo un valor medio de 4,11; el ítem 18 sobre los parques naturales con un 47% muy de acuerdo y un valor medio de 4,16 y, por último, el ítem 19 sobre las reservas marinas donde los participantes muy de acuerdo son el 43,2% del total y donde se obtiene un valor medio de 4,03, tal y como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7
Análisis de resultados del ítem 19 “Una reserva marina”

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Valor 1	2,3	4,03
Valor 2	4,5	
Valor 3	24,2	
Valor 4	25,8	
Valor 5	43,2	

Fuente: Elaboración propia

Por último, en cuanto al patrimonio natural, existen otros ítems con peores resultados como son aquellos que se refieren a las plantas y los seres vivos (ítem 16), donde solo el 29,9% de los participantes están muy de acuerdo en incluirlos como parte del patrimonio, obteniendo un valor medio de 3,61 y el ítem 17 que está relacionado

con los animales y donde solo un 24,6% de la muestra está muy de acuerdo, obteniendo un valor medio de 3,45, el más bajo de este sub-objetivo 2, según se observa en la Tabla 8.

Tabla 8
Análisis de resultados del ítem 17 “Los animales”

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Valor 1	5,2	3,45
Valor 2	19,4	
Valor 3	24,6	
Valor 4	24,6	
Valor 5	24,6	

Fuente: Elaboración propia

4. **Discusión y conclusiones**

La presencia de la educación histórica y patrimonial es, todavía hoy, escasa en la etapa dedicada a la Educación Infantil (Prats, 2001; Miralles y Rivero, 2012) y la influencia de la psicología evolutiva en la construcción de nuestro currículum nacional es alta (Piaget, 1954; Inhelder, 1966), lo que puede traducir en la falta de contenidos conceptuales propios de las ciencias de referencia. Por lo que respecta al aprendizaje de las Ciencias Sociales, a partir de los años 90 autores como Egan (1991), Eisner (1994), Tonda (2001) o Trepal y Comes (2002) se muestran a favor de la inclusión de estos contenidos en Educación Infantil porque, adaptados correctamente a sus capacidades, pueden ser aprehendidos por el alumnado.

En este sentido, la enseñanza a través del patrimonio en Educación Infantil puede tener dos ventajas fundamentales: por un lado, es una fuente primaria que nos explica el pasado pero que se encuentra en el presente, por lo que se usarían elementos históricos no abstractos con los que el alumnado puede tener un contacto vivencial (Cuenca, 2014); por otro lado, nos permitiría trabajar con contenidos presentes en el currículum de Educación Infantil, como son las fiestas, las tradiciones o los elementos culturales de cada lugar, por lo que se convierte en el vehículo perfecto para introducir la enseñanza histórica en esta etapa educativa (Feliú, 2011) y establecer un acercamiento y aprendizaje del entorno de forma significativa.

Por este motivo es importante conocer cuál es la percepción del futuro profesorado de Infantil sobre el concepto de patrimonio, ya que una visión limitada del mismo, puede influir en su futuro uso didáctico.

Así pues, en la investigación que aquí se presenta, se planteaban dos objetivos específicos ligados a la concepción holística del patrimonio que defienden autores como Cuenca (2003), Fontal (2016) o Moreno-Vera y Ponsoda (2018): el primero,

conocer la percepción del alumnado sobre elementos del patrimonio cultural; y el segundo, conocer esa misma percepción, pero en elementos del patrimonio natural.

Por lo que respecta al primero de los objetivos específicos, cabe destacar como conclusión que los futuros docentes de Educación Infantil, de las Universidades de Córdoba, Murcia y Alicante, tienen una percepción muy alta como elemento patrimonial de castillos, iglesias, monumentos, edificios u obras que se encuentran conservadas en museos (el 25,4% está de acuerdo y el 62,7% está muy de acuerdo). Este resultado era, en cierta medida, esperable por parte de los investigadores al tratarse de elementos patrimoniales e históricos muy presentes en la vida de los futuros docentes. De hecho, otras investigaciones como las de Cuenca (2003), Domínguez y Cuenca (2005), Fontal e Ibáñez (2016) y Moreno y Ponsoda (2018) ya advierten, sea cual sea la etapa educativa analizada, que la percepción patrimonial del alumnado es muy alta en estos aspectos, pero baja en otros elementos menos evidentes lo que provoca que los futuros docentes no tengan una concepción global y holística de este concepto. Esta concepción, se puede explicar en base a la monumentalidad, tamaño y antigüedad de los elementos inmuebles (edificios, castillos, iglesias, museos, etc.) y por el grado de conservación de los bienes muebles que se atesoran los museos (arqueológico, pintura, escultura y otras artes visuales) ya que su mera conservación en un museo los convierte en un elemento importante que merece ser preservado y, por tanto, en parte de nuestro patrimonio.

Sin embargo, la concepción de estos mismos futuros docentes alrededor de otros elementos patrimoniales menos visibles, es mucho más baja, confirmando la visión no holística destacada por autores como Cuenca (2003) o Fontal (2016). Entre los resultados de la investigación se confirma esa visión parcial y limitada del patrimonio cuando se les cuestiona sobre elementos como los trabajos tradicionales del campo, la industria o la indumentaria que vestimos. En los dos primeros casos, nos encontramos con unos porcentajes que apenas llegan al 50% de acuerdo (en concreto, un 31,1% de acuerdo y un 22,7% muy de acuerdo) mientras que el valor medio de las respuestas del alumnado está en un 3,52, lo que nos indica que el alumnado está cerca del valor de la respuesta “Ni de acuerdo, ni desacuerdo” en la escala de valoración. El alumnado muestra, pues, ciertas dudas sobre la consideración de que los trabajos tradicionales o la industria (lo que incluye fábricas, chimeneas, maquinaria o instrumentos) puedan pertenecer a nuestro patrimonio inmaterial.

En el caso de la indumentaria y la ropa que vestimos, los datos de los resultados reflejan una menor concepción patrimonial. El alumnado que está de acuerdo o muy de acuerdo suma en total un 27,1% de la muestra, mientras que el valor medio de las respuestas se queda en el 2,88, lo que se encuentra en valores en de desacuerdo. Todos los estudios, hasta ahora citados en esta discusión (Fontal, 2016), concuerdan en que los elementos inmateriales son los más invisibilizados y los menos percibidos como patrimonio y, este hecho, se puede corroborar también en relación a los futuros docentes de Educación Infantil, que consideran la indumentaria y la vestimenta como algo ajeno al patrimonio. Esta respuesta quizás se deba a la cotidianeidad con la que usamos este elemento y la poca percepción de antigüedad del mismo, ya que su uso se

renueva constantemente al ser de actualidad. Algo que se puede enlazar en las respuestas sobre las manifestaciones contemporáneas como los grafitis y las expresiones de arte urbano actual, donde el profesorado en formación presenta dudas de que estos elementos formen parte del patrimonio cultural. El hecho de estar viviéndolo y ser algo presente para ellas y ellos hace que gran parte de los encuestados no los considere patrimonial.

Hasta aquí, los resultados del estudio concuerdan con otras investigaciones llevadas a cabo sobre educación patrimonial en el contexto español. Sin embargo, nos detendremos en un aspecto interesante de esta investigación y que, probablemente, sea fruto la muestra consultada que son futuros docentes de Educación Infantil. Y es que, hay un aspecto ligado al patrimonio inmaterial que ha obtenido unos altos índices de resultados en la percepción del patrimonio: las fiestas populares, las tradiciones y el folklore. Estos elementos inmateriales han obtenido los mejores resultados en el estudio con una muestra de acuerdo del 24,2% y muy de acuerdo del 69,4%, obteniendo un valor medio de 4,67 (el más alto del cuestionario).

Este resultado marca una diferencia con respecto a otros estudios donde el patrimonio inmaterial obtenía peores resultados (y siempre por debajo de ítems como “monumentos, museos, castillos o iglesias”) como se observa en el trabajo de Moreno y Ponsoda (2018) o de Gómez-Carrasco et al. (2020) y que analizaba la percepción del patrimonio en futuros docentes de Educación Primaria. La explicación de que los futuros docentes de Educación Infantil otorguen tan buenos resultados a las fiestas, folklore y tradiciones, parte de dos premisas: la primera, es que buena parte del alumnado que ha contestado al cuestionario son de 2º y de 4º curso por lo que ya han realizado prácticas escolares en centros educativos. En estas prácticas el trabajo alrededor de las fiestas y tradiciones son muy habituales en Educación Infantil y los futuros docentes ya han tenido contacto con ellas.

La segunda premisa es que el trabajo con las tradiciones es un aspecto que se recoge explícitamente en el currículum de Infantil en el área del Conocimiento del entorno. Por ejemplo, en el Decreto 254/2008 que desarrolla la Educación Infantil en la Región de Murcia, el Bloque 3 del área del Conocimiento del entorno tiene como contenidos “Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno” y “Costumbres, folklore y otras manifestaciones culturales y artísticas”. Esta presencia directa en el currículum y su traslación al aula, provoca que el alumnado del Grado de Educación Infantil, perciba claramente que estos elementos inmateriales son parte de nuestro patrimonio. Además, existe una última hipótesis, para este buen resultado del patrimonio inmaterial y es que, dentro de la muestra seleccionada, existen participantes de Córdoba y Alicante, que se encuentran en comunidades autónomas donde los elementos inmateriales forman parte de la cultura popular (semana santa, paella, Fallas, los patios, salmorejo, moros y cristianos, gazpacho, el Misteri d’Elx, el palmeral, etc.) y están muy arraigadas en la identidad cultural de las personas que viven en esos territorios.

Respecto al sub-objetivo 2, el patrimonio natural se concibe de forma general dentro del patrimonio. El profesorado en formación, cuando se le cuestiona sobre el

paisaje natural, entiende que debe considerarse como parte del patrimonio a proteger y conservar por la sociedad. Sin embargo, al contrastarlo con espacios urbanos o rurales, estos reciben una mayor consideración patrimonial que los de carácter propiamente natural. A esta cuestión, se suma el escaso valor patrimonial de más del 50% del alumnado que no entienden que las plantas y animales sean considerados como patrimonio.

De este modo, observamos que, de la muestra participante en la investigación, en el contexto de la formación para el Grado de Educación Infantil, existe una concepción dominante del patrimonio arquitectónico y artístico, coincidiendo con los resultados de otras investigaciones, aunque en ámbitos diferentes (Cuenca, 2003). Por su parte, se da una menor consideración respecto al patrimonio industrial, así como a las manifestaciones culturales contemporáneas.

Sin embargo, es interesante y positivo destacar la alta consideración de las manifestaciones inmateriales, de las costumbres y tradiciones que, en cierto modo, se siguen trabajando en los centros de Educación Infantil. No obstante, es necesario alertar en este sentido sobre la necesidad de tratar aspectos culturales locales y regionales, propios de la historia local, y no centrar los esfuerzos en otras festividades que, aunque interesantes, no dejan de ser fruto de una homogenización cultural internacional como Halloween, lo que puede suponer la pérdida de la identidad cultural.

Por otro lado, es necesario, a la vista de los resultados, potenciar la visión patrimonial del espacio natural y de sus componentes en la formación del profesorado de Educación Infantil. Su concepción general es bastante positiva, pero en comparación con otros medios, rurales y urbanos, se posiciona como un bien cultural de carácter secundario, así como los elementos que forman parte del patrimonio natural.

En definitiva, el patrimonio, como constructo social (González-Monfort, 2019) debe abordarse desde las primeras etapas y, por tanto, también en la formación del profesorado. Al respecto, consideramos necesario seguir investigando las concepciones que presentan las alumnas y alumnos que se preparan para su carrera profesional con niñas y niños en Educación Infantil. Existe poca investigación al respecto (Miralles, Molina y Ortuño, 2011) y esta se ha centrado más en etapas de formación del profesorado de periodos superiores. Concebimos que la educación patrimonial de forma holística y transversal puede ayudar a una mejor comprensión del entorno. El caudal didáctico y pedagógico de la educación patrimonial puede ampliar y mejorar la formación del profesorado de Educación Infantil, al constituir una fuente primaria de los sucesos del pasado, que llegan hasta nosotros conservados por la sociedad, y un recurso atractivo para conocer el entorno.

Referencias bibliográficas

- Adler, S. A. (2008). The education of Social Studies Teachers. En L. S. Levstik y C. A. Tyson, (eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351). Routledge.
- Alves, L. A. y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Arias, L. y Casanova, E. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación infantil: una experiencia en un aula de cuatro años. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana (Coords.), *Y la arqueología llegó al aula*, (pp. 121-135). Ediciones TREA.
- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en educación infantil y primaria. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 136-148). RED14-Universidad de Santiago de Compostela.
- Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. (2003). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Castilla la Mancha y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Casanova, E., Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de educación infantil. *Contextos Educativos*, 22, 79-95. <http://doi.org/10.18172/con.3185>
- Coma, L. (2012). Investigación en didáctica del patrimonio en el marco de las ciudades educadoras. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 11, 53-60. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263455>
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2, 37-45. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 19, 76-96. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2566>
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2003). El patrimonio en las Ciencias Sociales: concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 91-102). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la escuela*, 56, 27-42. <https://doi.org/10.12795/IE.2005.i56.03>
- Domínguez, A. y López-Facal, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 4, 49-68. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003>
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata
- Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. Teachers College Press.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i69.02>
- Evans, R. W. (1988). Lessons from history: Teacher and student conceptions of the meaning of history. *Theory and Research in Social Education*, 16, 203-225. <https://doi.org/10.1080/00933104.1988.10505565>
- Feliú, M. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Ferreras, M. y Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234>
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 415-436. <https://www.doi.org/10.4067/S0718/07052006000200024>
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). Research on Heritage Education. Evolution and Current State through Analysis of High Impact Indicators. *Revista de Educación*, 375, 184-214. <https://www.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>

- Gestsdóttir, S. M., Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44(6), 960-981. <http://www.doi.org/10.1002/berj.3471>
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles, P., Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches—An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability*, 12(933), 1-21. <https://www.doi.org/10.3390/su12030933>
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R. y Sáinz, M. (2019). Effects of a Gamification and Flipped-Classroom Program for Teachers in Training on Motivation and Learning Perception. *Education Sciences*, 9(4), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R. y Sáinz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: perception of learning and outcome. *PLoS ONE*, 15(7), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236083>
- González-Monfort, N. (2006). *L'ús didàctic y el valor educatiu del patrimoni cultural* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- 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. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Gómez, T., Moral, A. M. y Ros, C. (2019). Adaptación y validación del cuestionario de habilidades fundamentales para niños y niñas de 1er. Ciclo de Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 119-138. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/375>
- Han-Huey, C., Kofinas, A. y Luo, J. (2018). Enhancing student learning experience with technology-mediated gamification: An empirical study. *Computer & Education*, 121, 1-17. <https://www.doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.009>
- Hernández, F. (2002). *El patrimonio cultural. La memoria recuperada*. Trea.
- Hernández, L. y Pagès, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 119-140. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/63>
- Inhelder, B., Bovet, M., Sinclair, H. y Smock, C. D. (1966). On cognitive development. *American psychologists*, 21(2), 160-164.
- Jagielska-Burduk, A. y Stec, P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.354641>
- Medina, S. y López, J. A. (2018). El patrimonio en la formación del profesorado de educación infantil: una propuesta activa a través del casco histórico de Córdoba. En E. López, C.R. García y M^a. Sánchez (eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 263-274). Universidad de Valladolid y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Secretaría General Técnica.
<http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>
- Miralles, P., Gómez-Carrasco, C. J. y Rodríguez-Pérez, R. (2017). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática*. EDITUM.
- Miralles-Martínez, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29,149-174.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Miralles-Martínez, P. y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Reifop*, 15(1), 81-90..
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398006>
- Moreno-Vera, J. R. y Alvé, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities & Social Sciences Communications*, 7(107), 1-10 <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z>
- Moreno-Vera, J. R. y Ponsoda López de Atalaya, S. (2018). La percepción del alumnado sobre didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. En R. Roig (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 317-325). Octaedro.
- Moreno-Vera, J. R. y Vera, M. I. (2016). Retrato, autorretrato e identidad en Educación Infantil. *Revista Estudios*, 32(1), 1-17.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/25010>
- Moreno-Vera, J. R. y Vera, M. I. (2016). QR-learning: la invisibilidad de la mujer en el arte. *Revista Estudios*, 33(1), 1-22. <https://doi.org/10.15517/RE.V0133.27368>
- Oriola Requena, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 535-553.
<https://www.doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>

- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Pagés, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagés (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 209-226). ICE/Horsori.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones*, 3, 5-14. <https://doi.org/10.53689/nv.v1i3.23>
- Pérez, E., Baeza, M. C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista iberoamericana de Educación*, 48(1), 1-15. <https://rieoei.org/historico/expe/2627Egea-Maq.pdf>
- Piaget, J. (1954). *The child's construction of reality*. Basic Books.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. FCE.
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9, 1-25.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia, notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 133-145. <https://www.doi.org/10.4067/S0718/07052006000200008>
- Tonda, E. (2001). *La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado en Educación Infantil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Topper, A. y Lancaster, S. (2016). Online graduate educational technology program: An illuminative evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 108-115. <http://www.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.002>
- Trepat, C. y Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Graó.
- Wittrock, M. C., (1990). *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Paidós Educador/MEC.
- Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 158-176. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.158-176>

Contribuciones del autor: Conceptualización y marco teórico, J.R.M-V, S.P.L-A y J.A.L.F.; metodología, J.R.M-V, J.A.L.F. y S.P.L-A.; software, J.R.M-V; validación, J.R.M-V.; análisis formal, J.R.M-V, J.A.L.F. y S.P.L-A.; investigación y recogida de información, J.R.M-V, J.A.L.F. y S.P.L-A.; recursos y diseño de cuestionarios, S.P.L-A, J.A.L.F. y J.R.M-V.; redacción-borrador original, J.R.M-V, J.A.L.F. y S.P.L-A.; redacción-revisión y edición, J.R.M-V, J.A.L.F. y S.P.L-A..

Financiación: Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad” (20874/PI/18). Proyecto financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la convocatoria de Ayudas a proyectos para el desarrollo de investigación científica y técnica por grupos competitivos, incluida en el Programa Regional de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (Plan de Actuación 2018) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

Agradecimientos: Los autores de la investigación quieren agradecer la participación a los docentes en formación, así como a las tres instituciones de pertenencia: Universidad de Murcia, Universidad de Córdoba y Universidad de Alicante. Así mismo, agradecer a los respectivos grupos de investigación involucrados, así como a las experiencias previas llevadas a cabo en el grupo de investigación DICSO (Universidad de Murcia) y que han permitido el diseño del instrumento utilizado.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses

Declaración ética: Los autores declaran que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, siguiendo las recomendaciones aprobadas por el comité ético de la Universidad de Murcia.

Cómo citar este artículo:

Moreno-Vera, J. R., López-Fernández, J.A., y Ponsoda-López de Atalaya, S. (2022). La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 439-458. DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.13789