

Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil

From heritage to citizenship in Early Childhood Education



Dra. Matilde Peinado Rodríguez es Profesora Titular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén (España) · mpeinado@ujaen.es <https://orcid.org/0000-0002-3608-8724>

Resumen. Presentamos en este trabajo un proyecto de investigación, aún en su fase inicial, fundamentado en las potencialidades del acercamiento al patrimonio local, natural y cultural, tomando como herramienta metodológica el ABP, para estudiar el espacio y el tiempo en Educación Infantil. El conocimiento del patrimonio es determinante para la formación en una ciudadanía democrática, activa y participativa, desde el establecimiento de vínculos afectivos con el mismo que garanticen su revalorización, defensa y conservación como futura ciudadanía: devolverles, en definitiva, la titularidad activa y participativa como ciudadanos y ciudadanas que hemos silenciado durante tanto tiempo. El equipo de trabajo está constituido por profesorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias y alumnado del grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén, profesorado de Educación Infantil en ejercicio, y asesoras del Centro de Formación del Profesorado de la misma provincia, que nos constituimos en comunidades de aprendizaje para promover el intercambio bidireccional entre la teoría y la práctica, desde una triple metodología de trabajo: cuantitativa y cualitativa (encuestas, hojas de observación, grupos de discusión, estudios de caso), investigación de diagnóstico e investigación creativa. Entre los resultados esperados de dicho proyecto podemos destacar la elaboración de una documentación narrativa de experiencias didácticas, el análisis de la repercusión de las metodologías activas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la creación de una red de formación continua entre docentes.

Abstract. We present in this work a research project, still in its initial phase, based on the potentialities of the approach to local, natural and cultural heritage, taking as a methodological tool the ABP, to study space and time in Early Childhood Education. Knowledge of the heritage is decisive for the formation in a democratic, active and participatory citizenship, from the establishment of affective links with it that insure its revaluation, defense and conservation as a future citizenship: to return to them, in short, active and participatory ownership as citizens and that we have silenced for so long. The team consists of faculty from the Department of Didactics of Sciences and students of the degree of Children's Education of the University of Jaén, teachers of Children's Education in exercise, students and advisors of the Teacher Training Center, that we are in learning communities to promote the two-way exchange between theory and practice, from a triple working methodology: quantitative and qualitative (surveys, observation sheets, discussion groups, case studies), diagnostic research and creative research. Among the expected results of this project we can highlight the development of a narrative documentation of teaching experiences, the analysis of the impact of the methodologies active on the teaching-learning processes and the creation of a network of continuous training among teachers.

Palabras clave · Keywords

Didáctica del patrimonio, espacio, tiempo, ciudadanía, Educación Infantil, participación ciudadana, ABP.
Didactics of heritage, space, time, citizenship, child education, citizen participation, ABP.

1. Introducción

Si atendemos al Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre (BOE de 4 de enero de 2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil, la función de las Ciencias Sociales parece estar reducida a la socialización del alumnado, es decir, a “introducir” al alumno a la vida en



Recibido: 2020-03-24 | Revisado: 2019-06-13 | Aceptado: 2020-06-07 | Publicado: 2020-07-27

DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04> | Páginas: 48-57

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/index>

sociedad. Aunque se trata de fines y objetivos realmente importantes, no hay ninguna referencia a los ejes fundamentales de las ciencias sociales (el espacio y el tiempo) e incluso a la dimensión cultural y ciudadana.

Esta situación está motivada, en gran medida, porque Piaget (1947) y sus seguidores consideraron que para alcanzar el razonamiento histórico y la comprensión del cambio social era necesario poseer un razonamiento formal abstracto (que se alcanza, en términos generales, a partir del segundo ciclo de primaria), un planteamiento que continúa determinando el diseño de los currículos escolares.

El currículo estructura el segundo ciclo en tres áreas: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación. Como exponen Miralles y Rivero (2012, p. 82), la enseñanza de la historia (también de la geografía, a nuestro entender) podría relacionarse con todas ellas ya que:

a) Contribuye a la construcción gradual de la propia identidad, aspecto relacionado con el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

b) Ayuda a interpretar las huellas del pasado en el entorno y, por tanto, al conocimiento del entorno en sí mismo.

c) El trabajo con fuentes históricas y la elaboración de producciones propias del alumnado con información histórica implica el trabajo con diferentes formas de comunicación y de representación.

Por otra parte, son numerosas las investigaciones que cuestionan este diseño curricular, argumentando que las dificultades del aprendizaje de la geografía y el tiempo histórico están más relacionadas con la selección de los contenidos y el tratamiento didáctico que se haga de ellos que con las capacidades y la edad del alumnado. Así, autores como Calvani (1988) o Trepát (2011), han demostrado el rápido desarrollo de la comprensión temporal en el segundo ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria, afirmando que a partir de los 5 años niños y niñas tienen una idea de la duración y cierto sentido de la historia.

En esta misma línea, en los contenidos presentes en el R.D.1630/2006, correspondientes al área de Conocimiento del Entorno, se contemplan, entre otros, los siguientes aspectos: a) análisis del medio, b) conocimiento, uso de instrumentos y técnicas para conseguirlo, c) el respeto y fomento de las identidades culturales y, no menos importante, dentro de esta área, d) la orientación espacial y temporal; por tanto, espacio, tiempo, patrimonio, ciudadanía son ámbitos que pueden y deben abordarse en Educación Infantil, y que consideramos fundamentales para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

En la etapa de Educación Infantil no se menciona directamente el término Patrimonio, pero sí podemos encontrar una referencia a la diversidad cultural en el área del conocimiento del entorno. Desde el ámbito de las competencias, está estrechamente relacionada con la cultural y artística.

Salazar, Londoño, Guevara y Vergara (2005, p. 162) definen el patrimonio como

el conjunto de recursos materiales e inmateriales que proporcionan información acerca de las preferencias, conocimientos y destrezas de sociedades ancestrales. A sí mismo, representa un punto de encuentro entre el ayer, el hoy y el mañana, es decir, que es el legado que recibimos de las generaciones que nos precedieron, lo que vivimos en el presente y lo que podemos transmitir a generaciones futuras.

El patrimonio nos habla del pasado, ya que es el reflejo de lo que construyeron nuestros antepasados, pero también del presente y el futuro, pues el alumnado aprende a valorar y preservar el patrimonio a través de la reflexión y la acción, ya que como expone González-Monfort (2006), somos la propia ciudadanía la encargada de dar sentido al patrimonio, dotando a los elementos patrimoniales de ideas, símbolos, valores o identidad, que nos permiten expresar ideas, conceptos, creencias, valores... convirtiéndolos así en algo emocional y vivo.

2. Estado de la cuestión

El patrimonio es el anclaje de la memoria, es lo que todavía es visible de un mundo que se ha hecho invisible. Por este motivo, su pérdida es irreparable por lo herederos y para la humanidad en general.

Si se pierde, se pierde el anclaje, la memoria. (Patrimonio Cultural de España, 5, p. 61).

España se ha situado como primer país en el ámbito internacional en producción científica en materia de educación patrimonial, desarrollando al menos cuatro líneas de investigación: la comunicación del patrimonio, la didáctica del patrimonio, la educación patrimonial y los aspectos curriculares relacionados con el patrimonio y la formación del profesorado (Fontal Morillas, 2017, p. 184).

La educación patrimonial, siguiendo a Cuenca (2014, p. 20) “es una disciplina que se encarga de analizar, desarrollar y planificar unas determinadas propuestas didácticas dentro de un marco educativo, en el que se

deben planificar y programar el diseño de contenidos, finalidades y estrategias metodológicas, con un carácter transdisciplinar, investigativo y socio-crítico”.

De esta forma, el alumnado construirá sus valores identitarios y simbólicos, contribuyendo a la formación de una ciudadanía comprometida con la valoración y respeto social del patrimonio. Si desde edades tempranas conocen y experimentan su Patrimonio, posiblemente, cuando sean mayores, lo consideren como parte de sí mismos, lo cuiden, lo valoren y lo protejan (Rico Cano y Ávila Ruiz, 2003, p. 32).

Para conseguir todo esto se debería aplicar la educación patrimonial ya desde los primeros niveles de escolarización con el fin de formar personas mejor preparadas para valorar, respetar y comprender el patrimonio, pero también para reinterpretar y reconstruir el concepto y la percepción de los diversos patrimonios. Es decir, trascender la comprensión transmisiva del patrimonio hacia otras percepciones que contemplan la multilinealidad de los procesos desde la construcción-identidad-conflicto (Rojo y Carmona (2014), Cuenca y Estepa (2017), Estepa (2019).

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013) vela por la ejecución de la normativa educativa para mejorar cualitativa y cuantitativamente los contenidos patrimoniales en los currículos, y persigue una mejor capacitación del profesorado y de los recursos destinados a la transmisión del Patrimonio Cultural¹. Sin embargo, aunque el Patrimonio está presente en la normativa educativa a través de objetivos, competencias básicas y contenidos, esta base curricular no tiene una correcta implementación educativa dentro de la enseñanza formal.

Las teorías clásicas afirmaban que los referentes identitarios de los grupos sociales pueden proporcionarle una primera imagen de filiación cultural, aunque afirmaban que era difícil por su carácter inmaterial. Sin embargo, son numerosas las investigaciones que han puesto de manifiesto que desde edades muy tempranas, como son los 4-5 años, se pueden introducir en el alumnado las nociones de duración y tiempo, no sólo en el ámbito cotidiano sino también en el ámbito histórico así como nociones sobre el patrimonio y cultura de su localidad e incluso de ámbitos un poco más alejados a ellos (Miralles y Rivero, 2012).

Además, el estudio del patrimonio permite a nuestro alumnado entender de dónde vienen y quienes son, lo que provoca en el alumnado una gran curiosidad y motivación por conocer más de aquello que les identifica, como: la organización social, las tendencias estéticas, las formas de vivir, sentir, vestir, comer... incluso aspectos referidos a la organización política y económica.

Por último, el acercamiento al patrimonio natural y patrimonial es fundamental para desarrollar propuestas educativas dirigidas al fomento de la participación ciudadana en la vida pública y en su cultural, desde perspectivas de carácter sociocrítico, simbólico-identitario y participativo: el patrimonio se erige, por tanto, en un recurso muy potente para educar en ciudadanía participativa².

Desde este posicionamiento investigador y docente, y como fruto de la trayectoria de reflexión-acción conjunta de docentes del Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Jaén, un grupo de maestras de Educación Infantil (EI), y asesoras del Centro de Profesorado (CEP) de Jaén, nace el proyecto de investigación que vamos a exponer seguidamente, fundamentado en la necesidad de llevar a cabo un proyecto de investigación que aborde, de manera sistematizada, un modelo de reflexión y formación del profesorado en formación y el profesorado en activo basado en propuestas de investigación-acción de ABP³, abordadas desde el área de conocimiento del entorno y vinculadas a la educación patrimonial, con el

¹ En este sentido contempla tres objetivos prioritarios: favorecer la investigación patrimonial, fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural y potenciar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de los valores patrimoniales.

² Chawla (2001) define la participación infantil como un proceso mediante el cual los niños y niñas, junto con otras personas de su entorno, abordan temas de interés para ellos. Por su parte Trilla y Novella (2011, p. 27) entiende la participación es el proceso de compartir las decisiones que afectan a la vida propia y a la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es el derecho fundamental de la ciudadanía, del que también son sujetos los ciudadanos y ciudadanas más jóvenes.

³ Muñoz y Díaz (2009, p. 106) definen el ABP como “una opción metodológica basada en la investigación – acción, cuyo objetivo es organizar los contenidos curriculares bajo un enfoque globalizador y significativo, relacionando los conocimientos escolares con los de la vida cotidiana. Se inicia con un punto de interés explícito o implícito, sobre el que se hacen diferentes propuestas para investigar y experimentar, organizando entre todos un plan de actuación para descubrir y trabajar, para finalmente llegar a unas conclusiones. Se basa en una concepción constructivista, que plantea el aprendizaje como una elaboración activa por parte del alumnado. A través de los proyectos de trabajo el alumnado construye su aprendizaje según su propia experiencia, mientras que el profesorado deja de ser el transmisor de los conocimientos, para convertirse en la persona que guía y orienta, provoca conflictos y ayuda a la búsqueda de soluciones durante todo el proceso”. El ABP se fundamenta y adquiere su raíz en el constructivismo (Gergen, 2007), el cual se describe como un movimiento compuesto por los siguientes principios pedagógicos: el aprendizaje significativo; actitud favorable para el aprendizaje tanto por parte del alumnado como del profesorado; sentido de funcionalidad; globalidad; identidad y diversidad; aprendizaje interpersonal activo; investigación sobre la práctica; memorización comprensiva de la información y evaluación procesal.

objeto de enriquecer y potenciar desde la misma la formación en ciudadanía democrática desde la etapa de Educación Infantil: hacer del patrimonio objetivo y medio de enseñanza-aprendizaje de su cultura para propiciar, desde su aprendizaje, el ejercicio de la participación ciudadana.

Entendemos, como expone Estepa (2013, p. 13), el carácter holístico del patrimonio, y su conceptualización como la conjunción de todos los elementos históricos, artísticos, etnológicos, naturales y científico-tecnológicos contextualizados en un ámbito espacio temporal y cultural determinado.

Esta dimensión del patrimonio cultural y los valores sociales que conlleva explica, a la vez que favorece, el interés que cobra en el ámbito educativo, de tal manera que no solo se considera como recurso didáctico para la enseñanza de las características sociales y culturales de cada momento histórico, sino como instrumento para desarrollar una educación cívica dirigida a desarrollar valores identitarios⁴ y simbólicos, que les lleven a la formación de una ciudadanía comprometida con la valoración y respeto social del patrimonio.

En Educación Infantil el acercamiento al patrimonio debe ser siempre sensible a la cultura local y los rasgos culturales de su entorno, pues les permite conectar mejor su cotidianidad con el entorno social y cultural inmediato, y la experiencia de proyectos anteriores nos ha demostrado que su conocimiento promueve en ellos actitudes de preservación y valoración del patrimonio⁵.

La formación del profesorado es clave en esta coordinación e integración de los proyectos educativos, para definir y seleccionar objetivos, contenidos, enfoques metodológicos, contextos, etc, así como para diseñar herramientas de actuación conjuntas en educación y comunicación patrimonial. Por ello el cuerpo docente, tanto en formación como en ejercicio, como expone Fontal Morillas (2017, p. 263), son la clave de nuestra mirada educativa: hacer educación patrimonial desde las personas y para las personas: memoria, identidad y comunidad, con las emociones como centro.

El ejercicio de la ciudadanía requiere tanto de una cultura cívica, que posibilite el ejercicio activo, como del reconocimiento de la cultura propia (Bolívar, 2014, p. 85), formación que puede y debe iniciarse desde los niveles iniciales del periodo formativo. Se trata, por tanto, de una triple perspectiva: ciudadanía como sentimiento de pertenencia e identidad, ciudadanía que protege el patrimonio y ciudadanía como práctica (socialización del patrimonio) (Estepa, 2017): no se puede cuidar lo que no se ama y no se puede amar lo que no se conoce.

3. Objetivos

Presentamos un proyecto conjunto en el que el aprendizaje del alumnado sea objetivo fundamental, en este caso desde el área de conocimiento del entorno, y el enriquecimiento de docentes y futuros docentes sea la clave para la mejora de la calidad de la enseñanza. Un vínculo en el que las aulas sean laboratorios de investigación para dar respuesta a las necesidades de nuestra sociedad del siglo XXI⁶.

Planteamos para ello los siguientes objetivos:

1. Elaborar una documentación narrativa de experiencias didácticas relacionadas con la construcción del tiempo y el espacio ligados al Patrimonio.
2. Crear una red de formación continua entre los docentes de Educación Infantil, los Centros de Profesorado y el profesorado universitario y el alumnado de los últimos años de Grado, todo ello desde una perspectiva colaborativa y horizontal.
3. Realizar un análisis y evaluación del modelo de formación permanente generado y estudiar su incidencia en la mejora de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje del conocimiento del entorno en las aulas de Educación Infantil.

⁴ Cuenca y Martín (2014, p. 268) afirman a este respecto que el patrimonio engloba constructos sociales (identidad cultural e identidad grupal) y constructos individuales, como identidad íntima e identidad personal: las múltiples visiones que el patrimonio nos ofrece confluyen en un mismo reflejo, el de la esencia humana.

⁵http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/09022018/28/es-an_2018020912_9120953/porCuatroRinconesDeMiCiudad/assets/por-cuatro-rincones-de-mi-ciudad.-un-proyecto-intergeneracional.pdf

⁶ Como reflexiona Imberón (2017), el profesorado de nuestro tiempo requiere una formación permanente para responder a esta “sociedad del aprendizaje” (lifelong learning o learning society) hacer frente a nuestro contexto social: cambios en los medios de comunicación, en las tecnologías y sus implicaciones en la organización de la convivencia, nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la educación o nuevos modelos de relación. Por ello, propone que la formación futura debe desarrollarse atendiendo a cinco ejes: a) del problema a la situación problemática, de la individualidad al trabajo colaborativo, del objeto de formación al sujeto de formación, de la formación aislada a la formación comunitaria y de la actualización a la creación de espacios.

4. Analizar la repercusión, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la introducción de metodologías activas que permitan formar alumnos y alumnas competentes.

4. Metodología

El niño es un ciudadano activo en la ciudad, un ciudadano de hoy pero que también va a vivir el futuro, un ciudadano con derechos pero también constructor de la cultura que contribuye activamente a la vida de la ciudad, capaz de aportar interrogantes, reflexiones y creatividad a esa vida (Carla Rinaldi y Peter Moss en AA.VV, 2017, p. 4).

Nuestro proyecto centra su atención en la conexión entre los bienes patrimoniales y las personas: conocimiento, comprensión, cuidado, disfrute, transmisión, propiedad, pertenencia e identidad: investigamos la enseñanza-aprendizaje del patrimonio en el marco del constructivismo y tomando como referente nuestro entorno cultural⁷.

Todos los proyectos que nos preceden sobre participación ciudadana han demostrado ya que es posible formar ciudadanía en un aula de infantil, por lo comenzamos adscribiéndonos a esta línea y nos proponemos desde el análisis cuantitativo y cualitativo de los proyectos implementados en el aula ampliar los recursos y herramientas, abordar estrategias para salvar los obstáculos propios de la etapa de infantil, dotar al alumnado de infantil de recursos para revisar y ampliar su propia formación ciudadana.

Nos constituimos para ello en comunidades de aprendizaje⁸, que se construyen, siguiendo a Vescio, Ross y Adams (2008), sobre dos pilares fundamentales: en primer lugar se asume que el conocimiento se genera gracias a las experiencias diarias del profesorado que las integra, y a su mejora continua a través de la reflexión con colegas que comparten las mismas experiencias; en segundo lugar se asume que los docentes que participan en estas comunidades mejoran su práctica profesional así como el aprendizaje de sus estudiantes.

Las comunidades sujeto y objeto de análisis son tres: el profesorado en formación, el profesorado en ejercicio y el alumnado de Educación Infantil que lleva a cabo los proyectos. Los tres grupos interactúan en el seno de los proyectos, abordados desde la metodología del ABP.

En el caso del profesorado en formación, se realizará un análisis cuantitativo en el que participará la totalidad del alumnado de la asignatura de Ciencias Sociales en Infantil de las universidades participantes (revisar las asignaturas en las que podría realizarse en Granada y Córdoba), y en cada una de ellas habrá dos grupos diferenciados: el grupo experimental que participa en el proyecto, y el grupo control, que no participa en el mismo. La investigación consiste en analizar el efecto de la implementación educativa del proyecto sobre la predisposición al uso del ABP del futuro profesorado de Educación Infantil.

El grupo de docentes de la Universidad elaborará una hoja de observación (que será validada por un grupo de expertos antes de su implementación) que tendrá como sujeto de estudio profesorado en ejercicio que trabaja desde el ABP y que cumplimentarán un 5% del alumnado del Grado de Infantil que participe en el proyecto, a partir de la observación participante en el aula.

Para ello contaremos con las siguientes herramientas:

- a) Las hojas de observación.
- b) La programación elaborada por el profesorado en formación e implementada en la jornada de talleres.

⁷ Son muchos los trabajos precedentes que han tomado como herramienta de investigación, análisis y enseñanza-aprendizaje las ciudades y el ejercicio de la ciudadanía: Ciudades Educadoras, Educación XXI, Proyecto Atlántida, Comunidades de Aprendizaje, el Aprendizaje-Servicio, entre otras. Aquí destacamos el de por cuatro rincones de mi ciudad.

Las ciudades educadoras, cuyo pionero fue Tonucci (1991) en Fano (Italia), planteó una participación real de los niños en el gobierno de la ciudad, al tiempo que las ciudades que asumen su función educativa y planifican estratégicamente y de modo participativo, a través de Proyectos Educativos de Ciudad. Se trata de un compromiso para extender la educación más allá de las aulas, estableciendo nuevas relaciones entre escuela y comunidad. Otro ejemplo es el Proyecto Civitas (Rivero y Guillén, 2017), una iniciativa de ciencia ciudadana y educación patrimonial.

⁸ La presencia de comunidades de aprendizaje en el ámbito educativo no es nuevo; desde hace algunas décadas se habla de la necesidad de establecer mecanismos para formar comunidades de práctica (o redes de profesorado, habiéndose publicado trabajos que se centran en determinar los criterios de calidad que estas comunidades han de tener para conseguir los objetivos propuestos (McDonald y Klein, 2003). Por otro lado, en McDonald y Klein (2003) ya se establecían objetivos a alcanzar por este tipo de comunidades, entre los que destacaban por un lado crear discurso y normas comunes para el desarrollo y mantenimiento de la comunidad con acuerdos sobre qué enseñar y cómo hacerlo, y, por otro, mejorar los niveles de autoeficacia de los miembros de la red.

c) Realización de tres sesiones de grupos de discusión⁹ en base a una entrevista semiestructurada elaborada por el grupo de investigación y validada igualmente por un grupo de expertos.

d) Se abordarán igualmente entrevistas en profundidad, en base al cuestionario previamente validado, a 3 miembros del grupo de profesorado en formación y 3 en ejercicio, ambos participantes en el proyecto.

La metodología que presentamos es, por tanto, de carácter mixto, con análisis tanto de tipo cuantitativo como cualitativo que nos permitirá realizar triangulaciones entre los diferentes resultados obtenidos, teniendo en cuenta que en nuestro proyecto partimos de dos premisas: por un lado, la investigación de diagnóstico, ante un objeto de estudio específico, y por otro, la investigación creativa, pues el objetivo último es generar ideas a partir de la reflexión compartida que se traduzcan en potenciales recursos de enriquecimiento y mejora de la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía en Educación Infantil.

5. Interés científico y didáctico del proyecto

La investigación e innovación en la teoría y práctica educativa es fundamental para enriquecer, potenciar y mejorar la formación inicial y permanente del profesorado, que repercutirá consecuentemente en la calidad de la educación y el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este proyecto de investigación pretende realizar aportaciones a dos líneas fundamentales en la Didáctica de las Ciencias Sociales, una relacionada con las potencialidades de la educación patrimonial para aprehender el espacio y el tiempo y su proyección en el ejercicio de la ciudadanía participativa, desde la metodología constructivista, y otra la formación, a través de comunidades de aprendizaje, de profesorado en formación inicial y en ejercicio.

La importancia de la investigación en la formación del profesorado, y fundamentalmente, la implementación de los resultados derivados de la misma en el aula por nuestro alumnado en formación, es destacado por Santisteban y Pagés (2011). El procedimiento puede ser el de plantear problemas de enseñanza y aprendizaje, lo suficientemente motivadores para que permitan aprender en el proceso de investigación, pero fundamentalmente para generar el interés y la inquietud por la formación continua y permanente.

En los últimos años está creciendo el interés por la formación inicial del profesorado desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, si bien las investigaciones se han centrado fundamentalmente en Educación Primaria y Secundaria (Domínguez Almansa y López Facal (2014) o Estepa (2002). Duarte Piña y Ávila Ruiz (2014) entre otros). Por ello consideramos fundamental elaborar recursos formativos enfocados a la construcción de contenidos profesionales, que organizadas en torno a problemas de la práctica profesional docente constituya un campo de práctica que introduzca a nuestro alumnado en la investigación didáctica, es decir, involucrar al alumnado en formación en experiencias de análisis sobre una enseñanza de las Ciencias Sociales, preocupada principalmente por las finalidades educativas.

Con respecto a la investigación sobre el tratamiento didáctico del patrimonio, Jesús Estepa (2013) estima que es muy deficiente y que, entre otros aspectos, esta investigación debería centrarse en el conocimiento sobre lo que el docente debe saber y saber hacer en relación con la enseñanza del patrimonio. En este sentido, Cuenca (2014) hace referencia a esta misma cuestión relacionada con la formación en didáctica del patrimonio, que cuando existe está asociada a obras de arte, arqueología, elementos históricos, etc., pero no a la educación patrimonial, tanto a la incorporación de elementos de índole natural como cultural.

Formar al futuro profesorado en educación patrimonial debe suponer mucho más que compromiso y respeto por la conservación del patrimonio, deber ser un elemento cohesionador de culturas, como símbolo identitario y como recurso capaz de crear sensaciones y actitudes tales como el respeto a la diversidad y formación de la conciencia ciudadana.

Entendemos la Escuela y la Universidad como lugares abiertos, dinámicos y en permanente formación, inicial y continua, lugares para el debate, la autocrítica y la reflexión compartida, y la formación permanente como el germen del cambio educativo, que evoluciona y se desarrolla mediante el trabajo en grupos de discusión, para generar caminos de ida y vuelta desde la teoría a la realidad del aula y viceversa: un cambio de enfoque, desde el docente individual a la organización que aprende.

⁹ Entre las potencialidades que plantea la metodología de los grupos de discusión podemos destacar el enriquecimiento formativo que fructifica en la reflexión compartida. En el grupo de discusión los y las participantes se muestran activos en todo momento, tanto en sus intervenciones como en sus silencios, donde experimentan un proceso interno de reflexión y aprendizaje que madura, que evoluciona a medida que se produce la experiencia: el proceso de enseñanza-aprendizaje circula.

Este proceso colaborativo y horizontal entre docentes de diferentes perfiles y el equipo de investigadoras/es nos va a permitir nuevos modos de mirar, registrar e indagar en el campo de la formación del profesorado que contribuirá a generar situaciones didácticas que favorecen la construcción del conocimiento del espacio y el tiempo y la mejora de la calidad de las intervenciones educativas en las aulas de Educación Infantil.

6. Resultados iniciales

El proyecto de investigación planteado se inició en septiembre de 2020 con la implementación del proyecto denominado “Los castillos”, de forma simultánea en las aulas de Educación Infantil de tres CEIP de Jaén y provincia y el alumnado de tercer curso del Grado de Educación Infantil (grupo A) de la Universidad de Jaén, en el marco de la asignatura Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

Uno de los objetivos de nuestra investigación, como hemos descrito anteriormente, era analizar la repercusión, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la introducción de metodologías activas que permitan formar competencialmente al futuro profesorado. Para ello, hemos realizado un análisis cuantitativo, a través de un pre-test y post-test realizado tanto al grupo experimental (72 estudiantes, 90,7% mujeres y 9,3% hombres) como a un grupo control (74 estudiantes, 92,4% mujeres y 7,6 hombres), y sobre su predisposición al uso del ABP en Educación Patrimonial antes y después de la intervención directa en aulas que siguen esta metodología y en el seno del proyecto descrito. El análisis se ha llevado a cabo a través del uso de un cuestionario adaptado de Engeln, Euler and Maass (2013) el cual fue diseñado, validado e implementado en el proyecto europeo PRIMAS. La estructura general del cuestionario se articula en cuatro ejes: obstáculos para Implementar el ABP, predisposición al ABP, vivencia como estudiante del ABP y compromiso general con el ABP.

La intervención didáctica con el profesorado en formación inicial se materializó en tres momentos del proyecto: diseño, toma de contacto con el aula y producto final (en las dos últimas fases con intervención directa en el aula de infantil). En el diseño, los/as estudiantes universitarios, en seis sesiones prácticas de una hora cada una a lo largo de cuatro semanas, trabajaron en grupo planteando situaciones reales y pautas didácticas que abordasen el conocimiento del medio social, cultural y natural en la educación infantil a través de la temática de los castillos; así, diseñaron talleres didácticos que posteriormente serían integrados en el proyecto que los niños y niñas de educación infantil estaban desarrollando. Es decir, en estas sesiones prácticas el profesorado en formación inicial, recibiendo semanalmente la retroalimentación de expertas universitarias así como de maestras en ejercicio, diseñaron parte del proyecto dirigido a educación infantil.

Este contacto directo con maestras en ejercicio sirvió como puente de conexión entre escuela y universidad ya que éstas informaban a los futuros docentes de todo lo acontecido en el aula a través de fotos, presentaciones, relatos, cartas escritas a los padres, información traída de casa, videos y documentales, desarrollo de las asambleas, etc.; y a su vez los orientaban en el diseño de sus talleres. Este intercambio semanal fue fundamental para que los y las futuros docentes constataran en la práctica cómo los proyectos son una propuesta en permanente cambio, una aventura diaria guiada por el propio alumnado en su proceso de aprendizaje, donde la creatividad y diversidad los llevaría por caminos distintos en las aulas participantes, aunque todos alcanzaron, como se demostró en la realización de la sesión final, los objetivos, contenidos y competencias planteados en dicho proyecto.

A la luz de los resultados iniciales, que deben ser enriquecidos mediante el análisis cualitativo (entrevistas en profundidad de un 5% de la muestra del grupo control y experimental) podemos indicar que aquellos y aquellas docentes en formación inicial que se enfrentan a un experiencia práctica y real de ABP en Educación Patrimonial presentan menos obstáculos relacionados con el sistema educativo tales como la posible rigidez del plan de estudios, la amplitud del programa, los problemas para evaluar este tipo de metodologías o la posibilidad de que estudiantes con un nivel competencial más limitado tengan problemas en seguir las clases.

Dejar clara la presencia de estas metodologías en el currículo oficial, mostrar materiales ya diseñados o indicar criterios de calidad para diseñarlos, así como acercarles estrategias de evaluación coherentes con estas metodologías o técnicas de gestión de clase cuando se trabaja en grupo serían aspectos a incluir en la formación del profesorado que facilitaría la superación de dichos obstáculos.

Con respecto a la motivación y a la predisposición por usar ABP, en un principio, los estudiantes del grupo experimental están convencidos de que eso será positivo para sus estudiantes. Todo lo anterior pone de manifiesto la importancia que tiene en la formación inicial del docente el contacto con expertos en didáctica, con profesorado en ejercicio, así como con las aulas reales para desarrollar una reflexión crítica y

constructiva de la situación, que ayude a los y las discentes a construir su propio conocimiento didáctico del contenido.

En la actualidad se está realizando el análisis cualitativo de las hojas de observación que ha complementado el profesorado en ejercicio durante el periodo de implementación del proyecto e igualmente se ha procedido a la recogida de datos para el análisis cuantitativo en torno al profesorado en ejercicio, que se complementará con el cuestionario diseñado en base a Supovitz (2002), está formado por 59 ítems articulados en torno a tres temáticas: su centro, su percepción del trabajo en equipo y su predisposición al trabajo en comunidades de aprendizaje.

Han quedado pendientes de realización, para completar la primera fase del cronograma, dada la coyuntura actual, las tres sesiones de grupos de discusión¹⁰ en base a una entrevista semiestructurada elaborada por el grupo de investigación y validada igualmente por un grupo de expertos.

7. Consideraciones finales

Los resultados esperados en las siguientes fases del proyecto se sintetizan en los siguientes:

1º Elaboración de artículos de impacto en revistas bien indexadas y posicionadas en el ranking académico, ponencias, comunicaciones y pósteres en congresos internacionales de innovación educativa, así como a los vinculados a las áreas de conocimiento implicadas. Dichas publicaciones se abordarán, en el caso de la documentación cualitativa resultante, desde la estrategia descriptiva-clasificatoria-interpretativa, es decir, se reproducirán transcripciones literales de las intervenciones realizadas por los y las participantes, clasificadas por categorías o temas, siguiendo el cuestionario base, así como la interpretación de las mismas.

2º Elaboración de un repositorio de experiencias (maletas didácticas, criterios de calidad para diseñar nuevos recursos, estrategias de evaluación coherentes con estas metodologías o técnicas de gestión de clase para superar algunos de los obstáculos que plantea el profesorado, entre otros), tanto en formación como en ejercicio, para abordar el patrimonio y la ciudadanía participativa desde el ABP.

3º Creación y mantenimiento de una página web para difundir los materiales didácticos

4º Consolidación de redes de trabajo colaborativo entre las tres universidades participantes, los centros escolares y los CEP, así como con otras instituciones educativas interprovinciales para el enriquecimiento de la formación inicial y permanente de maestros y maestras, así como la mejora de las situaciones de enseñanza- aprendizaje en el aula de Educación Infantil.

5º Organización de seminarios de carácter académico para el intercambio y enriquecimiento del conocimiento y ofertar a los centros de formación de profesorado cursos de formación vinculados al objeto y resultados del proyecto.

Por último queremos destacar que su potencialidad más importante es su versatilidad proyectiva, puesto que las redes de trabajo establecidas generan a su vez la necesidad de retroalimentarse en nuevos proyectos de investigación e innovación educativa, conectando el ámbito docente e investigador, en cuyo seno pueden abordarse la dirección y defensa de Trabajos Fin de Grado y Tesis Doctorales (ya hay precedentes en proyectos anteriores) desde los modelos constructivistas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula como en la formación del profesorado.

El niño tiene necesidad de una mirada valorativa y de vivir en un contexto educativo, en una escuela que es un lugar de investigación en tanto lugar de aprendizajes y creación de conocimiento; una escuela como lugar donde los sistemas simbólicos y de valores de la cultura y de la sociedad, de las culturas y de las sociedades, sean realizados, interpretados, creados y recreados por los niños y los adultos juntos: una escuela que sólo de este modo se convierte en productora de una auténtica cultura: la cultura del conocimiento (Rinaldi, 1998, p. 19)

Referencias

- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. La Nuova Italia.
- Bolívar, A. (2014). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87.

¹⁰ Entre las potencialidades que plantea la metodología de los grupos de discusión podemos destacar el enriquecimiento formativo que fructifica en la reflexión compartida. En el grupo de discusión los y las participantes se muestran activos en todo momento, tanto en sus intervenciones como en sus silencios, donde experimentan un proceso interno de reflexión y aprendizaje que madura, que evoluciona a medida que se produce la experiencia: el proceso de enseñanza-aprendizaje circula.

- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. *Pla Notes*, 42, 9-13.
- Cuenca López, J.M^a (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en educación infantil. En R. M^a. Ávila, A. Cruz y C. Díez, (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 289-312). Universidad de Jaén.
- Cuenca López, J.M^a (2011). Concepciones del alumnado en Educación Infantil para la comprensión del medio sociocultural. Papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico. En P. Rivero Gracia (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 111-129). Mira Editores.
- Cuenca López, J.M^a (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia una socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J.M^a. y Martín Cáceres, M. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clio: History and History Teaching*, 40, 1-8.
- Cuenca López, J.M^a y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.4000/midas.1173>
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *CLIO. History and History teaching*, 40, 1-26.
- Duarte Piña, O. y Ávila Ruiz, R.M. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. *Cabás*, 135-150.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2017). *Otra Didáctica de la Historia para otra escuela*. Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 96, 225-226.
- Estepa, J., Cuenca, J.M^a. y Martín Cáceres, M. (2019). Finalidades y buenas prácticas en la educación para la ciudadanía a través del patrimonio. Implicaciones para la formación del profesorado. En M.J. Hortas, M.J, A. Días y N. de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: Formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 564-571). Universidad de Lisboa.
- Estepa, J., de la Calle, M. y Sánchez, M. (Eds.) (2002). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. ESLA.
- Engeln, K., Euler, E. y Maass, K. (2013). Inquiry-based learning in mathematics and science: a comparative baseline study of teachers beliefs and practices across 12 European countries. *ZDM Mathematics Education*, 45, 823-836.
- Fontal Morillas, O. (2017). Educación y patrimonio: innovación y reflexión. *Revista de Educación*, 40, 9-12.
- Gergen, K. I. (2007). *Construccionismo social, aporte para el debate y la práctica*. Uniandes.
- González-Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Revista Patrimonio Cultural de España*, 5(5), 59-74.
- Imberón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- McDonald y Klein (2003). *Networking for Teacher Learning: Toward a Theory of Effective Design*. Recuperado de https://www.montclair.edu/profilepages/media/1411/user/Networking_for_Teacher_Learning.pdf
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 81-90.
- Muñoz Muñoz, A. y Díaz Perea M. R. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e Investigación*, 19, 101-126.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1947). *La representación de l'espace chez l'enfance*. Puf.
- Rico Cano, L. y Ávila Ruiz, R. (2003). Difusión del patrimonio y educación. el papel de los materiales curriculares. un análisis crítico. En E. Ballesteros y C. Fernández, (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-39). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Rivero, P y Guillén, M. (2017). Proyecto civitas: Una iniciativa de ciencia ciudadana y educación patrimonial con el profesorado de ciencias sociales como destinatario. En R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 268-276). Universidad de Córdoba.
- Rojó Ariza, M.C. y Cardona Gómez, G. (2014). Patrimonio, conflicto y relevancia histórica. Una experiencia formando a los futuros profesionales de la educación. *CLIO. History and History teaching*, 40, 1-11.
- Santisteban Fernández, A. y Pagés Blanch, J. (2011). *Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Síntesis.
- Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104(8), 1591-1626.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Trepat, C. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En P. Rivero Gracia (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Mira Editores.
- Trilla, J. y Novella, A.M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 10-40.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24, 80-91.
- VV.AA. (2017). *Por cuatro rincones de mi ciudad. Un proyecto intergeneracional*. Premio Joaquín Guichot a investigaciones, experiencias y materiales sobre Andalucía y su cultura.