

Retos en la formación inicial docente para el desarrollo de la conciencia social y ciudadana en la etapa de Infantil: análisis de propuestas de actividades para una educación patrimonial activa

Challenges in pre-service teacher education for Fostering Social and Civic Awareness in early childhood: an analysis of active Heritage Education Proposals

Carmen Escribano-Muñoz^{*1} / Raquel Gil-Fernández² / Cristina Rodríguez-Payo³

^{1, 2, 3} Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

Desde un enfoque vivencial, la educación patrimonial en Educación es clave para desarrollar identidad cultural, empatía y conciencia social. Este estudio analiza 87 propuestas didácticas de futuros docentes, y valora si conciben el patrimonio como construcción social y emocionalmente significativa. Los resultados muestran que, aunque algunas experiencias incorporan lo sensorial y comunitario, muchas se reducen a actividades plásticas, lo que limita su potencial participativo. En consecuencia, se identifican carencias en la formación docente inicial, lo que dificulta enfoques más integrales. Se destaca la necesidad de diseñar propuestas que resignifiquen el patrimonio como experiencia compartida, para favorecer la co-creación y el desarrollo de una ciudadanía activa desde edades tempranas.

Palabras clave: educación patrimonial, educación infantil, identidad cultural, conciencia social, ciudadanía activa.

Abstract

From an experiential perspective, heritage education is key to developing cultural identity, empathy, and social awareness in education. This study analyses 87 teaching proposals from pre-service teachers, assessing whether they conceive heritage as a social and emotionally meaningful construction. The results show that, although some experiences incorporate sensory and community dimensions, many are reduced to arts and crafts activities, thus limiting their participatory potential. Consequently, shortcomings in initial teacher training are identified, hindering more comprehensive approaches. There is a need to design proposals that reframe heritage as a shared experience, favouring co-creation and the development of active citizenship from early childhood of education.

Keywords: heritage education, early childhood education, cultural identity, social awareness, active citizenship.

1. Introducción

* Autora de correspondencia/corresponding author: Carmen Escribano-Muñoz, carmen.escribano@unir.net, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9372-5331/>

Escribano-Muñoz, C., Gil-Fernández, R. y Rodríguez-Payo, C. (2025). Retos en la formación inicial docente para el desarrollo de la conciencia social y ciudadana en la etapa de Infantil: análisis de propuestas de actividades para una educación patrimonial activa. *Clío. History and History teaching*, 51. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2025111884 - / Recibido 25-05-2025 / Aceptado 11-11-2025

Hoy en día la educación patrimonial es mucho más que contar historias del pasado o mostrar obras de arte, se ha convertido en una herramienta esencial para comprender el mundo que nos rodea, pensar en el futuro y participar en los cambios sociales (Fontal, 2006). Este enfoque es especialmente valioso en la Educación Infantil, cuando los niños exploran su herencia cultural y artística, ya que desarrollan un gusto por la belleza y empiezan a construir su identidad cultural. Es a través de esta conexión temprana con su legado, que los niños no solo se reconocen como parte de una comunidad, sino que también comienzan a desarrollar la empatía y el respeto por la diversidad cultural, pilares fundamentales para una futura conciencia social y ciudadana.

Así pues, la Educación Infantil se presenta como una oportunidad para fomentar esta conexión con el patrimonio. Es una etapa llena de descubrimientos, donde la curiosidad natural de los niños y su manera de sentir el mundo, les abren las puertas a una conexión muy especial y emocional con todo aquello que forma parte de su herencia cultural. Es en estos primeros años es cuando, a través del juego y la exploración, con todos sus sentidos, se van sembrando las semillas de su identidad cultural y de valores como el respeto y la conservación del patrimonio. Cada experiencia directa con su entorno, cada historia escuchada o cada objeto tocado, se convierten en una pieza fundamental para que el aprendizaje sobre el patrimonio sea algo vivo y realmente significativo para ellos (Arroyo-Mora et al., 2024)

Este estudio realiza un análisis de cómo los futuros docentes de Educación Infantil diseñan sus propuestas didácticas para integrar aspectos clave como la contextualización significativa del patrimonio, el desarrollo de un sentido de pertenencia y el estímulo de una conexión emocional y sensorial auténtica con dicho legado. La percepción que adquieren los futuros docentes del alumnado de etapas tempranas sobre la importancia de cómo identificar y conceptualizar el patrimonio tangible e intangible, se revela como un punto clave en la formación de profesorado. En este colectivo recaerá un importante rol encaminado al aprecio y concienciación de la herencia cultural y su transmisión a futuras generaciones (Suárez-Álvarez y Otero-Varela, 2025).

1.1. Educación patrimonial activa en la primera infancia

La educación patrimonial en la infancia se plantea desde una visión vivencial que, lejos de concebir el patrimonio como una mera acumulación de bienes o tradiciones estáticas, lo vincula con la formación de identidades, el arraigo territorial y la participación social activa (González-Monfort, 2019). En este sentido, desde los primeros años de escolarización, el patrimonio contribuye a la comprensión de la herencia de generaciones pasadas, al tiempo que muestra la diversidad cultural, desarrolla la autoconciencia emocional y fortalece el sentido de pertenencia. A través del contacto con tradiciones, espacios, relatos y objetos culturales, los niños construyen una comprensión más profunda de su entorno social y cultural, desarrollando actitudes de valoración, cuidado y respeto. Peinado (2020) destaca que el patrimonio es un recurso valioso para promover “la participación ciudadana en la vida pública y cultural, desde

perspectivas sociocríticas, simbólico-identitarias y participativas” (p. 51). Otros autores, lo vinculan con la co-creación:

La educación patrimonial activista, en cuanto co-creativa, se basa en el reconocimiento mutuo de educadores y educandos de formar parte de una comunidad en cuanto que intervienen de forma recíproca en los procesos de significación de los contenidos musealizados o espacios patrimoniales. (Bellati y Gil-Duran, 2024, p. 188)

Como señalan las autoras, esta perspectiva activista se fundamenta en un proceso co-creativo donde educadores y educandos interactúan recíprocamente y que, como señala Fontal (2006), invita a explorar las complejas interrelaciones entre el pasado, el presente y el futuro, que trasciende de la mera adquisición de conocimientos sobre "la cultura del pasado" para analizar también "la cultura desde el presente" y su influencia en cómo percibimos y valoramos nuestra herencia cultural (p.12-13).

Para avanzar hacia proyectos co-creativos y participativos, es necesario superar la visión icónica o estática del patrimonio. La Educación Infantil ofrece un espacio ideal para esta co-creación, donde el arte y el patrimonio, al propiciar experiencias estéticas y emocionales, se configuran como vías de acceso a la comprensión del mundo (Eisner, 2004; Marina, 2014; Sánchez, 2010; Scotton, 2018; Thuot-Dubé, 2022). Bajo esta premisa, la experiencia artística no solo estimula procesos cognitivos, sensoriales y simbólicos, sino que también se convierte en una herramienta para la construcción conjunta de significados y de expresión colectiva (Duarte y Díaz de Mayorga, 2020). Por su parte, el docente, como mediador emocional y pedagógico, cumple un rol esencial al diseñar propuestas didácticas contextualizadas y vivenciales que impulsen a la reflexión, a la participación activa y al establecimiento de un vínculo significativo con el patrimonio, de modo que se fomente tanto la expresión individual como la interacción social (Aranda-Hernando, 2016). Sin embargo, en la práctica docente, la educación patrimonial se puede quedar reducida a la realización de actividades de expresión plástica, con lo cual se pierde parte de su gran potencial formativo para la co-creación y la participación (Fontal et al., 2021).

Considerando estos planteamientos, resulta necesario profundizar en cómo el patrimonio se manifiesta y puede ser aprovechado, especialmente en las primeras edades, donde la experiencia sensorial y emocional juega un papel crucial.

1.2. “Sentir el patrimonio”: Integración sensorial, emocional e identitaria

El patrimonio cultural y natural representa mucho más que un conjunto de objetos materiales; constituye una fuente de vida, identidad y aprendizaje. Tal y como lo define la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es “nuestro legado del pasado, con el que vivimos hoy y el que transmitimos a las generaciones futuras” (UNESCO, 2019, p.8), un bien irremplazable que contribuye a la diversidad cultural y a la preservación de la historia.

Este camino de descubrimiento patrimonial comienza en la infancia por "sentir el patrimonio". La imagen de niños tocando la textura de una muralla antigua, escuchando instrumentos tradicionales o maravillándose con los colores de una fiesta local; evidencia el momento en que el arte se convierte en un gran aliado de la adquisición de diversas competencias, pues al trabajar con imágenes, danzas, música o cuentos inspirados en ese legado, la conexión se vuelve aún más profunda y personal. Las emociones que surgen de estas vivencias –la curiosidad, el asombro, ese primer sentido de pertenencia– son el verdadero motor que impulsa la comprensión. Desde la neuroeducación, las experiencias que combinan emoción y sensorialidad potencian el sentido personal del aprendizaje (Campos, 2010). Al "sentir" el patrimonio, los niños empiezan a darle significado, y es a través del arte cuando se les brinda las herramientas necesarias para expresar lo que sienten: pueden dibujar el castillo que visitaron, inventar un baile sobre una leyenda o componer una melodía que hable de una tradición familiar. Así, progresivamente, los niños van construyendo su identidad personal y social.

Pero ¿cómo logramos que el patrimonio, el arte y la belleza de la experiencia estética se unan para crear una enseñanza verdaderamente integradora en estos primeros años? La clave está en concebir el arte y el patrimonio como vías para que los niños comprendan el mundo en el que viven, precisamente porque estos caminos se recorren a través de la experiencia y la emoción. Eisner (2004) afirma que vivir el arte y apreciar la estética despierta múltiples dimensiones de nuestro ser, lo que permite una conexión profunda y significativa con lo que nos rodea. No se trata solo de "ver" o "escuchar" el patrimonio, sino de sumergirse en él con todos los sentidos. Este proceso tiene implicaciones tales como:

- forjar la identidad: al permitirles reconocerse en las narrativas, símbolos y expresiones de su comunidad, los niños comienzan a construir su sentido de pertenencia y su identidad individual y colectiva (Fontal, 2013).
- cultivar la empatía: la experiencia estética y emocional con el patrimonio propio y ajeno abre ventanas a las vivencias, valores y perspectivas de otros, de manera que se fomenta la capacidad de ponerse en su lugar (Greene, 1995).
- construir ciudadanía: al desarrollar un vínculo afectivo con el patrimonio y comprender su valor compartido, se sientan las bases para una ciudadanía activa, responsable y comprometida con el cuidado de lo común (González-Monfort, 2019).

Es a partir de la comprensión de esta interconexión entre lo sensorial, lo emocional, lo cognitivo y lo identitario cuándo se pueden plantear los siguientes criterios orientativos para el diseño de actividades didácticas que busquen un enfoque integral (Fontal, 2013):

- identificación y expresión de emociones a través del patrimonio: utilizar tradiciones, costumbres, historias y artefactos culturales como hilos conductores para que los niños puedan reconocer, nombrar y exteriorizar sus sentimientos.
- fomento de la empatía y la comprensión intercultural mediante la experiencia emocional: incorporar al aula vivencias y expresiones patrimoniales vinculadas

a diversas culturas y contextos, promoviendo el diálogo sobre las emociones y significados que estas evocan en diferentes personas, y así tender puentes hacia la comprensión del "otro".

- desarrollo de la autoconciencia y la identidad a través de la exploración del propio patrimonio: facilitar que los niños investiguen y compartan su patrimonio cultural personal y familiar - objetos, historias, tradiciones-, permitiéndoles comprender cómo sus vivencias y legados personales contribuyen a la construcción de su identidad cultural.

Uno de los contextos donde estos principios pueden materializarse significativamente es el museo, entendido como un espacio dinámico para una educación patrimonial activa.

1.3. Los museos como espacios de exploración patrimonial

Tal y como recoge la UNESCO (2006) los museos se presentan como espacios idóneos para la educación patrimonial que deben ser protegidos, preservados y difundidos, especialmente a través de propuestas educativas que conecten a los niños con su entorno cultural más cercano. Museos, centros históricos y rutas patrimoniales se convierten en entornos de aprendizaje fuera del aula que nos ofrecen oportunidades para experimentar vivencias de aprendizaje significativas, lo que implica una relación co-creativa entre los espacios patrimoniales y la educación.

En la actualidad, un número creciente de museos cuenta con gabinetes pedagógicos diseñados específicamente para dirigirse a un público infantil, de manera que posibilitan que los más pequeños disfruten de experiencias sensoriales y emocionales. A través de dramatizaciones, encuentros con personajes históricos o la manipulación de réplicas de objetos culturales, el patrimonio se convierte en una vivencia significativa y transformadora (Aranda-Hernando, 2016).

Según Escribano-Miralles y Molina (2015), los itinerarios didácticos y las visitas a lugares históricos deben ir más allá de la observación superficial, con enfoque en la comprensión profunda de su significado histórico y cultural. Para lograr esto, se necesita de una planificación y secuenciación didáctica adecuada. Fernández (2002), Cuenca (2014) y Duarte y Ávila (2018) coinciden en la necesidad de estructurar estas experiencias en tres fases: una etapa de sensibilización previa, un momento de desarrollo vivencial y un cierre reflexivo que puede incluir expresión artística, diálogo o resolución de problemas simbólicos.

Siguiendo esta lógica estructurada, podemos aplicarla al diseño de propuestas didácticas que integren el patrimonio en el desarrollo de una conciencia social y cultural desde la infancia.

- Fase inicial: introducción y sensibilización. Se propone contextualizar el patrimonio desde una perspectiva cercana al alumnado, presentando su lugar,

su historia y tradiciones con énfasis en la cultura local y comunitaria. Esta aproximación inicial refuerza el sentido de pertenencia y establece una conexión con el entorno sociocultural de los niños.

- Fase central: desarrollo vivencial, se incorporan actividades diseñadas para fomentar una vinculación emocional con el patrimonio, a través de dramatizaciones, juegos simbólicos o dinámicas sensoriales. Estas acciones permiten que el alumnado experimente el patrimonio no como una noción abstracta, sino como un elemento vivo cargado de significado social. El uso de materiales culturales, objetos simbólicos y experiencias compartidas promueve el respeto, la empatía y la valoración del patrimonio como bien común.
- Fase final: cierre reflexivo. Se busca consolidar los aprendizajes mediante actividades de expresión artística, diálogo colectivo o reflexión guiada, donde los niños puedan expresar sus emociones, reinterpretar lo vivido y dar sentido a su experiencia. Este último momento no solo afianza los contenidos conceptuales, sino que fortalece la dimensión afectiva y ética del proceso educativo, lo que promueve una actitud crítica, responsable y comprometida hacia el respeto y conservación del patrimonio.

La literatura reciente que fundamente este trabajo evidencia que es necesario promover una educación patrimonial activa, pero cabe cuestionar hasta qué punto las buenas intenciones y las prácticas docentes logran trascender de un enfoque centrado exclusivamente en la educación plástica y estética, para abordar la dimensión patrimonial con sentido de pertenencia, construcción social y compromiso ciudadano.

Así pues, el objetivo de este trabajo es analizar y valorar cómo los futuros docentes de Educación Infantil diseñan sus propuestas didácticas sobre educación patrimonial para detectar sus fortalezas, intenciones, implicaciones y áreas de mejora.

2. Metodología

2.1. Tipo de investigación

Esta investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo, y emplea el análisis documental como técnica principal para examinar en profundidad las propuestas de actividades didácticas sobre educación patrimonial que han sido diseñadas por los futuros docentes para la etapa de Educación Infantil. Como señalan Castellví et al. (2023), el análisis documental es una herramienta valiosa en la investigación educativa, ya que permite estudiar materiales y prácticas, tal y como han sido concebidos y registrados, lo que ofrece así una vía para comprender las intenciones pedagógicas y los enfoques subyacentes.

Siguiendo un diseño descriptivo-interpretativo (Flick, 2018), se analizan los documentos que permiten identificar patrones metodológicos, evaluar la coherencia interna de las propuestas con los principios de una educación patrimonial activa, y extraer conclusiones sobre su impacto potencial en la formación de la conciencia social en los

niños. Este enfoque no solo busca describir los elementos presentes en las propuestas, sino también interpretar su significado y sus posibles implicaciones, a la luz del marco teórico que se ha establecido en este trabajo.

2.1. Caracterización de la muestra y el contexto

Para llevar a cabo esta investigación se contó con una muestra de las producciones de 87 estudiantes que se encuentran cursando el Grado de Maestro en Educación Infantil, durante el curso académico 2024-2025.

Las propuestas didácticas analizadas emergen de una actividad práctica desarrollada en la asignatura Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Infantil, impartida en cuarto curso. Estas propuestas se enmarcan en el desarrollo de diversas competencias del alumnado universitario, entre las que destacan: la capacidad para diseñar propuestas didácticas integradas en el currículo escolar que conecten las actividades del aula con distintas perspectivas del medio social y cultural, de modo que se fomente la valoración y el respeto; la habilidad para analizar y resolver situaciones problemáticas derivadas de la vida cotidiana del aula mediante procesos de comprensión y diseño de intervenciones inclusivas; el reconocimiento de las funciones educadoras y socializadoras de la escuela y la familia como agentes fundamentales en la socialización infantil; y la competencia para planificar, seleccionar y utilizar instrumentos didácticos eficaces que promuevan el interés por la realidad cultural.

Como parte de la materia, se solicitó a los futuros docentes que diseñaran una visita cultural con niños de segundo ciclo de Educación Infantil. Esta tarea se plantea dentro de un proyecto educativo simulado, cuyo eje central era fomentar en los discentes el sentido de pertenencia, la identidad cultural y la comprensión de la memoria histórica como una construcción colectiva. La finalidad principal era que, los futuros docentes, crearan experiencias didácticas donde los pequeños pudieran conectar con el patrimonio, de una manera significativa - ya fueran museos, yacimientos arqueológicos o elementos culturales locales- a través de una intervención docente pensada para sus necesidades emocionales, sensoriales y cognitivas. De esta forma, la actividad pretendía impulsar un aprendizaje que dejara huella, y que fomentara la curiosidad, el respeto por su entorno y el fortalecimiento de una identidad cultural.

2.2. Características de las propuestas analizadas

Las pautas que se dieron para el diseño de la actividad requerían tres fases: sensibilización previa, desarrollo vivencial durante la visita y cierre con evaluación reflexiva posterior. El diseño de estas propuestas debía no solo fomentar el respeto y la valoración del patrimonio como bien común, sino también impulsar estrategias

metodológicas que integraran la observación, la curiosidad, la participación activa y la reflexión emocional, pilares de la educación patrimonial activa que se busca analizar.

Para el estudio de las propuestas se elaboró una guía de análisis documental, cuyos ítems fueron sometidos al juicio de un comité de cinco especialistas en la materia, quienes aportaron sus sugerencias. El resultado final de la guía se expone en la tabla 1.

ITEMS	DESCRIPTORES
Contextualización del patrimonio	Introduce y describe el patrimonio (lugar/ historia/ tradiciones) Vincula la actividad propuesta con el patrimonio cercano.
Objetivos vinculados a promover la valoración del patrimonio y el sentido de pertenencia	Valora e identifica el patrimonio, desarrollando un sentimiento de conexión y pertenencia hacia él. Adquiere actitudes de respeto y cuidado colectivo hacia ese patrimonio. Desarrolla habilidades y competencias: la observación, la reflexión y la expresión emocional para reconocer y apreciar su entorno cultural y comunitario.
Metodología y estrategias didácticas	Selecciona técnicas que involucren activamente a los participantes: experiencias sensoriales y exploración, participación activa, construcción social del conocimiento.
Enfoque emocional y sensorial con el patrimonio	Genera vinculación afectiva con el patrimonio y su significado social.
Valoración y participación	Establece criterios para valorar la participación y el vínculo emocional que incluyen actividades para que los niños expresen sus sentimientos o experiencias.
Fases de la actividad y cierre reflexivo	Incluye fase de preparación y/o sensibilización previa, actividades de observación consciente y momentos de diálogo. Incluye actividades para reforzar el aprendizaje y el sentido de pertenencia con actividades de reflexión y expresión artísticas. Se propone una evaluación reflexiva para consolidar el aprendizaje emocional y conceptual.
Participación social y construcción colectiva	Se refuerza el reconocimiento del patrimonio como construcción social y colectiva. Contempla vinculaciones con tradiciones locales y la participación de las familias y la comunidad.

Tabla 1. Ámbitos de análisis de las propuestas didácticas. Elaboración propia.

3. Resultados

El análisis de las propuestas didácticas sobre educación patrimonial, detallado en la Tabla 2, revela tanto fortalezas como áreas de mejora, identificación que resulta crucial para potenciar su impacto en el aprendizaje y el compromiso del alumnado con su herencia cultural.

	n			%	
	Sí	No	Otro	Si	No
Contextualización del patrimonio					
¿Incluye la propuesta una introducción que contextualice el patrimonio (lugar, historia, tradiciones)?	60	27	0	69%	31%
¿La actividad se relaciona con el patrimonio local o comunitario?	77	10	0	89%	11%
Objetivos didácticos vinculados al patrimonio					
¿Se especifican objetivos relacionados con la valoración, identificación, sentido de pertenencia hacia el patrimonio y fomento de actitudes de respeto y cuidado?	53	34	0	61%	39%
¿Se mencionan habilidades o competencias para que los niños reconozcan y valoren su entorno cultural?	55	32	0	63%	37%
Metodología y estrategias didácticas					
¿Utiliza técnicas sensoriales, exploratorias o participativas?	80	4	3	92%	5%
¿Incluye trabajo en grupo, dramatizaciones, o actividades que involucren la participación activa?	69	18	0	79%	21%
¿Propone actividades que fomenten la <u>conexión emocional con el patrimonio</u> ?	60	26	1	70%	30%
Fases de la actividad y cierre reflexivo					
¿Incluye fase de preparación o sensibilización previa?	87		0	100%	-
¿Durante la visita incluye actividades de observación y reflexión: se plantean preguntas, recorrido guiado, observación consciente y momentos de diálogo?	82	5	0	94%	6%
¿Incluye actividades posteriores para reforzar el aprendizaje y el sentido de pertenencia o finaliza con actividades de reflexión, expresiones artísticas?	71	16	0	82%	18%
¿Propone una evaluación reflexiva para consolidar el aprendizaje emocional y conceptual?	49	35	3	57%	41%
Enfoque emocional y sensorial					
¿Se busca que los niños conecten emocionalmente con el patrimonio?	52	35	0	60%	40%
¿Utilizan estrategias para potenciar la exploración sensorial (tacto, vista, oído, etc.) y la valoración social del patrimonio?	54	33	0	62%	38%
Valoración y participación					

¿Se establecen criterios claros para valorar la participación y el vínculo emocional?	56	31	0	64%	36%
¿Incluyen actividades para que los niños expresen sus sentimientos o experiencias?	65	16	6	75%	20%
Participación social y construcción colectiva					
¿Propicia la actividad el reconocimiento del patrimonio como construcción social y colectiva?	7	80	0	8%	92%
¿Se involucra a la comunidad y a las familias?	10	77	0	12%	89%

Tabla 2. Resultados análisis documental de las propuestas didácticas. Elaboración propia.

Un primer aspecto positivo es el reconocimiento sobre la importancia que le dan los futuros docentes al contexto y al patrimonio local; 60 de las propuestas analizadas - un 69% del total de 87 propuestas - incorporan una introducción que contextualiza el patrimonio referido al lugar, historia o tradiciones. Además, 77 de ellas - el 89% del total - establecen claramente su relación con el patrimonio local. Esto sugiere que los futuros docentes entienden la necesidad de situar a los niños en un marco comprensible que facilite el vínculo con su entorno cultural inmediato, tal y como subraya González-Monfort (2019) sobre la importancia de la conexión contextual para el arraigo territorial. Ejemplos que ilustran esta intencionalidad se advierte en la propuesta 44, donde se trata de impulsar la valoración del patrimonio cultural local, así como construir la identidad tanto colectiva como personal, *promoviendo su interés por preservar el entorno natural próximo para quienes habitarán aquí en el mañana, procurando avanzar en su conocimiento del tiempo histórico*, o en la propuesta 33, en la que se organiza una visita al "Museo de Arte Local" para fomentar la identidad cultural, la exploración sensorial, *adaptando la experiencia para que los niños disfruten del patrimonio como lo haría los adultos*. Esta presencia de propuestas con componentes sensoriales resulta coherente con la evidencia sobre el papel de la Educación Artística en Infantil (Ramos-Vallecillo, 2022).

Respecto a los objetivos didácticos, si bien un 61% del total - 53 propuestas - especifican objetivos relacionados con la valoración, identificación y sentido del patrimonio, así como el fomento de actitudes de respeto y cuidado, sin embargo, se echa en falta una mayor precisión en la definición de estos objetivos. Por otro lado, la mayoría de estas propuestas tienden a centrarse en lo artístico o expositivo, como las visitas a museos para apreciar obras de arte, sin que se fomente una conexión explícita con el significado del patrimonio para la comunidad o la construcción de una identidad compartida. Por ejemplo, en la propuesta 58 se prepara la visita a un museo de la localidad para *descubrir el arte contemporáneo de manera lúdica y sensorial*. Se trata de un buen ejemplo de actividad, pero se necesita una mayor conexión con la dimensión social del patrimonio; incluso propuestas como la 34, que plantea la visita a un yacimiento para fomentar la *apreciación, creatividad y sentido de su propia identidad cultural*, no se aborda en ellas el significado de patrimonio y de tradición local, lo que evidencia esta desconexión.

En relación con las metodologías y estrategias didácticas empleadas por el futuro docente, el 92% de las propuestas - 80 del total - emplean técnicas sensoriales, exploratorias y participativas. Esta clara orientación hacia metodologías activas es fundamental en la etapa de Infantil, ya que favorece la conexión emocional, genera ambientes de confianza, promueve la empatía y estimula la participación activa. Como ejemplo que ilustra esta tendencia, se observa, por ejemplo, en la propuesta 4, que plantea la realización de un taller sensorial con el fin de fortalecer *la conexión con la naturaleza*, o la propuesta 32, que sugiere *visitar la antigua ciudad romana de Baetulo-actual Badalona* – a fin de *potenciar la exploración sensorial y la conciencia emocional de sus alumnos*.

Continuando con esta tendencia, el 79% de las actividades - 69 del total - incluyen estrategias didácticas como son el trabajo grupal, las dramatizaciones o el uso de dinámicas colectivas. Un ejemplo concreto se observa en la propuesta 77, donde se plantea *la representación de escenas de la vida en el pasado, utilizando disfraces sencillos con material reciclado*, o como se ha sugerido en varias propuestas didácticas, las cuales culminan en actividades como: la creación de un mural colaborativo, un taller sensorial, una vendimia tradicional, la expresión de opiniones, la creación conjunta de un mosaico, actividades de expresión corporal, la organización de una pequeña exposición en la escuela, juegos de observación, charlas grupales, la realización de una obra de arte conjunta o la elaboración de un libro del museo. En general, se manifiesta una buena base de actividades que involucren el trabajo en equipo y fomentan las dinámicas colectivas que, de alguna manera, están desarrollando habilidades sociales y de co-creación en los niños.

Respecto a la dimensión emocional, un 70% - 60 del total - buscan establecer vínculos afectivos con el patrimonio visitado. Sin embargo, se considera que este vínculo emocional debe trascender la mera expresión artística para conectarse con la valoración y conservación cultural. Como ejemplo, se observan propuestas que plantean una visita al museo para que el alumnado pueda sentir aquella emoción que quería plasmar el artista, se centran más en la expresión individual de la emoción que en la valoración o interés por la conservación cultural de las obras del pintor. En la misma línea, la propuesta 52 plantea la visita a un parque natural y, como actividad final, se solicita que los niños realicen un dibujo de huellas de dinosaurios. Esta actividad puede ser muy atractiva y significativa, pero la conexión con la valoración y conservación del patrimonio paleontológico debería ser mucho más explícita, es decir, que la actividad no se quedara únicamente en la experiencia sensorial y creativa de dibujar huellas, sino que incluya elementos que fomenten la comprensión y la conexión emocional con el valor y la necesidad de conservación del patrimonio.

El 100% de las actividades incluyen una fase de preparación o sensibilización previa, lo que evidencia una buena planificación inicial y sugieren la relación de las actividades con la conexión emocional con el patrimonio. En referencia a la fase de desarrollo de la visita, se constata la presencia de preguntas, recorridos guiados, observación consciente y espacios compartidos, lo cual demuestra una adecuada planificación de la

fase de desarrollo experiencial, que posibilita que la visita no sea solo una observación pasiva. Respecto a la fase de cierre, en 16 casos -18%- la fase de cierre y reflexión está ausente. Si bien en las actividades finales se plantea la realización de murales o dibujos post-visita, la calidad de la reflexión que acompaña estas producciones es fundamental, y no siempre se ve reflejada en las propuestas analizadas. Se toma como ejemplo la actividad planteada en la propuesta 22 que lleva como título "Mis emociones y el pasado", donde se les solicita a los discentes que dibujen cómo se sentirían viviendo en la época de la prehistoria. En este ejemplo, se observa las buenas intenciones del futuro docente por vincular emoción y concepto, sin embargo, es necesario asegurar que se guía al alumnado hacia una reflexión posterior.

En cuanto a la evaluación reflexiva, el 58% de las propuestas -49 del total- contemplan una actividad final reflexiva destinada a consolidar el aprendizaje emocional y conceptual. No obstante, estos datos indican que en el 42% de las propuestas- 35 del total- se pierde una valiosa oportunidad para que los niños expresen, interpreten y conecten sus experiencias con una comprensión más profunda del valor del patrimonio local.

Por otro lado, aunque la mayoría de las propuestas intentan adaptar las experiencias patrimoniales con herramientas dinámicas ajustadas al desarrollo cognitivo de los niños, se observa que la complejidad de algunos contenidos o la falta de una mediación pedagógica adecuada pueden convertirse en obstáculos significativos. Por ejemplo, la visita a una concatedral para trabajar las formas geométricas con goma EVA representa una buena transposición didáctica. Sin embargo, otras experiencias, como las visitas a grandes museos o el abordaje de conceptos abstractos como estudiar la vida en el pasado, requieren de una mayor contextualización. En algunos casos se recurre a actividades excesivamente dirigidas, como recortar círculos que simulan vidrieras gaudinianas, lo cual pone de manifiesto el desafío de adaptar el patrimonio a las necesidades concretas del alumnado de Educación Infantil.

Uno de los hallazgos más relevantes es la limitada comprensión del patrimonio como construcción social y colectiva. Solo el 8 % de las experiencias analizadas -7 de un total de 87- propician el reconocimiento del patrimonio como proceso colectivo, y apenas el 12 % -10 propuestas- incluyen una participación activa de la comunidad o de las familias. Se evidencia una desconexión en la tendencia a centrar las actividades exclusivamente en la visita a un espacio patrimonial o museo, sin vincularla con la comunidad, la vida cotidiana, las tradiciones o la historia local, en un sentido más amplio. Esta dinámica dificulta que el alumnado perciba el patrimonio como algo propio y relevante para su vida cotidiana y su comunidad, tal como advierten en su trabajo Llonch-Molina y Santacana (2008) quienes abogan por una museografía y una didáctica del patrimonio que parta de las experiencias y los significados de los educandos y su entorno.

4. Discusión

Los resultados reflejan un enfoque mayoritariamente centrado en experiencias sensoriales, emocionales y participativas, que tienen como objetivo acercar a los niños a su patrimonio local. Este planteamiento se alinea con las ideas de Suárez-Álvarez y Otero-Varela (2025), quienes resaltan la importancia de trabajar el patrimonio desde el entorno cercano, ya que esto favorece percepciones más significativas y contextualizadas durante el proceso educativo. En la mayoría de las propuestas analizadas, se observa la inclusión de actividades que promueven la observación, la exploración y la expresión artística. Estas estrategias, según Fontal y De Castro-Martín (2023), son fundamentales para una educación patrimonial orientada a la formación de la identidad cultural desde edades tempranas, además de estimular el desarrollo de capacidades creativas en los discentes, aspecto que resulta crucial para consolidar una percepción positiva y emocional del patrimonio. No obstante, pese a los avances en la dimensión experiencial y expresiva, se detecta una limitación importante: el escaso abordaje de la dimensión social y comunitaria del patrimonio. Se manifiesta que las actividades, en su mayoría, se limitan a ofrecer un conocimiento superficial, sin profundizar en su carácter de constructo colectivo, ni en su potencial de transformación social. En este sentido, como señala García (2019), para que la educación patrimonial tenga un impacto duradero en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos, debe sustentarse en pilares como la participación social, el diálogo intergeneracional y el compromiso con el entorno. Asimismo, la falta de actividades que promuevan la responsabilidad social, la conservación activa y el compromiso cívico, en relación con el patrimonio, evidencia una limitación significativa. González-Monfort (2019) advierte que, sin incorporar estos componentes, resulta difícil consolidar una conciencia cívica y ecológica en la infancia, aspectos cruciales para dotar de un sentido futuro a las prácticas educativas relacionadas con el patrimonio. Si bien la mayoría de las propuestas destacan por su carácter lúdico y artístico, persiste una tendencia a privilegiar la participación individual en detrimento de dinámicas colectivas que potencien el trabajo en equipo, la reflexión compartida y la construcción conjunta de significados. Esta carencia contrasta con los planteamientos de Suárez-Álvarez y Otero-Varela (2025), quienes defienden una pedagogía colaborativa como vía para generar vínculos profundos con el patrimonio y así poder fomentar valores comunitarios.

Otro aspecto relevante de las propuestas analizadas es la estructura metodológica que sigue la actividad de visita cultural, la cual contempla fases claramente delimitadas: sensibilización, desarrollo vivencial y evaluación reflexiva. Este enfoque secuencial, alineado con las indicaciones de la guía elaborada para el análisis, favorece una pedagogía que combina la emoción, la experiencia y la reflexión, a fin de promover una participación activa que puede potenciar el impacto emocional y la internalización del patrimonio en los niños. Sin embargo, en la revisión de las propuestas, se observa que, si bien estas fases están presentes, en muchas ocasiones la integración de actividades que fomenten la participación social y el trabajo en equipo todavía es limitada. Esto refuerza la idea de que, aunque las actividades metodológicamente están bien planteadas desde la perspectiva individual y emocional, es necesario potenciar

estrategias que consoliden el carácter colectivo del aprendizaje y promuevan el diálogo, la cooperación y la construcción conjunta de significados, aspectos que autores como Suárez-Álvarez y Otero-Varela (2025) consideran esenciales para un enfoque verdaderamente activo y social de la educación patrimonial.

Una posible explicación a estas limitaciones radica en la inexperiencia de los futuros docentes en formación. Muchos carecen de las herramientas pedagógicas necesarias para integrar enfoques más críticos, participativos y sociales en la enseñanza del patrimonio. En este sentido, Fontal y Sánchez-Macías (2024) subrayan la importancia de fortalecer la formación inicial del profesorado en metodologías participativas y en el análisis de la dimensión social del patrimonio, con el fin de promover prácticas educativas más comprometidas, reflexivas y transformadoras.

5. Conclusiones

El presente estudio se ha realizado en el marco de una formación universitaria específica, donde se destaca el potencial de la educación patrimonial en Educación Infantil para el desarrollo de la conciencia social, cultural y emocional del alumnado. Aunque la generalización de los datos es limitada, debido a la naturaleza de la muestra, su análisis ofrece una perspectiva valiosa y un punto de partida relevante para la reflexión crítica en la formación inicial docente. Los resultados de este estudio confirman que, si bien algunas propuestas evidencian intentos de integrar el patrimonio de forma vivencial y significativa, persisten limitaciones importantes en la formación del profesorado. Las tendencias observadas sugieren que esta formación aún no dota a los futuros docentes de herramientas conceptuales, metodológicas y actitudinales necesarias para abordar la educación patrimonial de manera integral y transformadora. Esta conclusión se ve reforzada por investigaciones previas, como la de Fontal et al. (2021), que evidencian un déficit formativo en educación patrimonial dentro del área de Educación Artística, lo cual puede derivar en prácticas centradas en lo plástico y lo decorativo, sin una conexión profunda con el patrimonio como construcción social y cultural y el estudio de Fontal y De Castro-Martín (2023) quienes subrayan la necesidad de incorporar metodologías que promuevan una comprensión crítica y participativa del patrimonio, para el desarrollo de una ciudadanía activa desde las primeras etapas educativas.

Con el propósito de contribuir a la mejora en la formación docente, se proponen las siguientes líneas de acción:

- profundizar en la comprensión del patrimonio: resulta fundamental que los planes de estudio aseguren una concepción del patrimonio como fenómeno dinámico, vinculado a la memoria colectiva, la identidad cultural y la participación ciudadana, que se alejen de visiones que se reducen a la expresión plástica o artística.
- desarrollar estrategias pedagógicas específicas: para poder capacitar al futuro docente en metodologías que fortalezcan el vínculo afectivo del alumnado con su

entorno e integren emociones, experiencias personales e historias familiares que permitan la construcción del conocimiento patrimonial.

- promover la colaboración comunitaria: se deben incluir herramientas para identificar y establecer redes con agentes e instituciones culturales del entorno, a fin de impulsar proyectos colaborativos que sitúen a la escuela como parte activa de su comunidad.
- integrar la Didáctica de las Ciencias Sociales: lo que debe dotar a los futuros docentes de estrategias didácticas específicas para trabajar el patrimonio desde una perspectiva crítica y activa, incorporar fuentes primarias, el trabajo de campo y narrativas, como ejes fundamentales en su formación inicial.

En definitiva, para poder avanzar hacia una educación patrimonial transformadora, es indispensable que la formación inicial aborde de manera explícita y práctica las dimensiones conceptuales, metodológicas y actitudinales que sustentan una didáctica del patrimonio activa. En este proceso, la Didáctica de las Ciencias Sociales juega un papel fundamental como eje articulador del pensamiento crítico, la identidad cultural y el compromiso ciudadano desde las primeras etapas educativas.

6. Contributor Role Taxonomy (CRediT)

1. Conceptualización: CE; 2. Curación de datos: CE; CR; 3. Análisis formal: CE 4. Adquisición de fondos: RG; 5. Investigación: CE; RG; CR; 6. Metodología: CE; 7. Administración del proyecto: RG; 8. Recursos: CE; RG; CR 9. Software: CE; 10. Supervisión: CE; 11. Validación: RG; 12. Visualización: RG; 13. Redacción - borrador original: CE; 14. Redacción - revisión y edición: CE; RG, CR.

7. Agradecimientos

Este estudio se ha llevado a cabo en el marco del Proyecto “Competencia Mediática y Competencia Digital Docente en entornos educativos virtualizados. Retos desde la perspectiva de la enseñanza universitaria” EduMED- PP-2023-20.

8. Referencias

- Aranda-Hernando, A. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Síntesis.
- Arroyo-Mora, E., Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca López, J. M. (2024). Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 125-148. <https://doi.org/10.6018/pantarei.604661>
- Bellati, I., & Gil-Duran, N. (2024). Educación patrimonial activista para promover la conciencia social y ciudadana en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Clío. History and History teaching*, 50, 166-195. <https://doi.org/10.24310/cliohht.v50i.16617>

- Castellví, J., Marolla, J., & Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (pp.11-121). Octaedro.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo la neurociencia y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación*, 143, 1-14. <https://doi.org/10.18235/oaseducacion.143>
- Cuenca, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.19.76>
- Duarte, O., & Díaz de Mayorga, I. (2020). Arte, patrimonio y conciencia emocional en Educación Infantil. *Investigación en la escuela*, 102, 140-153. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.10>
- Duarte, O. & Ávila, R.M. (2018). Miradas y narrativas del patrimonio: un acercamiento al patrimonio cultural vivenciando los espacios. En E. López Torres, C. R. García Ruiz, & M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 297-306). Ediciones Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Escribano-Miralles, A., & Molina-Puche, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clío. History and History teaching*, 41, 1-31.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Fernández, J. (2002). *El museo como espacio educativo*. Akal.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, 29, 9-31. <https://doi.org/10.58265/pulso.4940>
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas, de las personas al patrimonio*. Ediciones Trea.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., García-Manso, A., & Álvarez-Martín, A. (2021). Percepciones del futuro docente de Educación Primaria sobre la educación patrimonial en la enseñanza de la Educación Artística. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 79-97. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.14789>
- Fontal, O., & de Castro-Martín, P. (2023). El patrimonio cultural en la educación artística: del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 35(2), 461-481. <https://doi.org/10.5209/aris.83752>
- Fontal, O., & Sánchez-Macías, I. (2024). Personas y patrimonio compartidos. *Perfiles educativos*, 46(183), 128-148. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.59070>
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.005>
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.
- Llonch Molina, N. & Santacana Mestre, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural: una perspectiva desde la educación para la ciudadanía. En P. Benejam Arguimbau & J. Pagès Blanch (Coords.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 167-188). AUPDCS / Laertes.
- Marina, J. A. (2014). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama.

- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la escuela*, 101, 48-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Ramos-Vallecillo, N. (2022). El desarrollo sensorial en la etapa de Infantil a través de la Educación Artística. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades*, (20), 51-72. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i20.21487>
- Sánchez, G. (2010). *Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Scotton, M. (2018). La construcción de un museo pedagógico virtual como creación de un entorno de enseñanza-aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 145-167. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20812>
- Suárez-Álvarez, P., & Otero-Varela, A. (2025). Working with Cultural Heritage from the Local Environment: analysis of Perceptions of Future Teachers. *Social Sciences*, 14(99). <https://doi.org/10.3390/socsci14020099>
- Thuot-Dubé, M. (2022). Les institutions culturelles, l'éducation, le numérique et la cocréation : entre médiation culturelle et médiation pédagogique. *Digital Studies*, 12. <https://doi.org/10.16995/dscn.8112>
- UNESCO (2006). *Educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa
- UNESCO (2019). *Patrimonio Mundial: manual para docentes*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370381_spa

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

