

Del barrio al aula: transformar la mirada sobre el patrimonio en Educación Primaria

From the neighbourhood to the classroom: transforming perceptions of heritage in Primary Education

Javier González Martínez¹ / María Belén San Pedro Veledo^{1*}

¹Universidad de Oviedo

Resumen

Este artículo presenta una intervención didáctica desarrollada en una escuela pública asturiana, centrada en el tratamiento educativo del patrimonio local y controvertido. La propuesta se llevó a cabo en el área de Lengua Asturiana y Literatura, con alumnado de 4º curso de Educación Primaria, e integró actividades basadas en metodologías activas, recursos digitales y un enfoque dialógico. Se trabajaron dos espacios patrimoniales cercanos con diferente grado de reconocimiento institucional. Los resultados obtenidos a través de cuestionarios pre y post intervención, así como de las producciones del alumnado evidencian avances significativos en el conocimiento patrimonial, el uso de la lengua asturiana, la implicación ciudadana y la capacidad crítica.

Palabras clave: educación patrimonial, patrimonio controvertido, patrimonio local, educación primaria, pensamiento crítico, lenguas minorizadas, intervención didáctica, contextos educativos diversos.

Abstract

This article presents an educational intervention developed in a public school in Asturias, focusing on the educational treatment of local and controversial heritage. The proposal was carried out in the area of Asturian Language and Literature, with 4th grade primary school students, and integrated activities based on active methodologies, digital resources and a dialogic approach. Two nearby heritage sites with different degrees of institutional recognition were studied. The results obtained through pre- and post-intervention questionnaires, as well as the students' work, show significant progress in heritage knowledge, the use of the Asturian language, citizen involvement and critical thinking skills.

Key words: heritage education, controversial heritage, local heritage, primary education, critical thinking, minority languages, educational intervention, diverse educational contexts.

* Autor de correspondencia/corresponding author: María Belén San Pedro Veledo, pedromaria@uniovi.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1038-5747>

González Martínez, J. y San Pedro Veledo, M. B. (2025). Del barrio al aula: transformar la mirada sobre el patrimonio en Educación Primaria. *Clio. History and History teaching*, 51. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20255111921 / Recibido 30-05-2025 / Aceptado 01-12-2025

1. Introducción

Del patrimonio al patrimonio controvertido

El término “*patrimonio*” ha experimentado una evolución semántica significativa en las últimas décadas, ampliando progresivamente su ámbito de aplicación. De una visión restringida, centrada en lo monumental y lo artístico, se ha pasado a una concepción más compleja, integradora y sistemática, que incluye manifestaciones etnológicas, científico-tecnológicas, naturales y emocionales. Todas ellas permiten comprender las sociedades del pasado y del presente desde una perspectiva plural (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En este marco, diversos estudios han propuesto enfoques alternativos –simbólicos, identitarios, sociocríticos o afectivos– que permiten abordar cuestiones socialmente relevantes a través de la educación patrimonial (De la Montaña, 2023). Uno de los desarrollos más recientes y relevantes es el concepto de patrimonio controvertido, que hace referencia a aquellos bienes que generan debate o conflicto por estar vinculados a memorias incómodas, tensiones ideológicas, desigualdades territoriales o disputas sobre su uso. Por lo tanto, es uno de los tipos más útiles para desarrollar el pensamiento crítico entre los estudiantes (Martín et al., 2022). La superación de las perspectivas tradicionales sobre el patrimonio ha aumentado considerablemente su valor educativo (Fontal e Ibáñez, 2015; Fontal e Ibáñez, 2017), ya que, desde esta perspectiva, el patrimonio que se enseña no se selecciona solo por su valor estético o medioambiental, sino en base a la observación de las causas que generan conflictos ideológicos, políticos, económicos o medioambientales (Estepa y Martín, 2022).

Dada su naturaleza mutable y subjetiva (De la Torre, 2013), cualquier patrimonio puede considerarse potencialmente controvertido, al estar su concepción social muy influenciada por los orígenes, los intereses, las emociones y las legitimidades resultantes de varias generaciones de negociación y conflicto (Criado-Boado y Barreiro, 2013). Este tipo de patrimonio se caracteriza por no permanecer inalterable, y está arraigado en conflictos de valores que cambian con el tiempo (De la Montaña, 2023). Como destaca Estepa (2024), su enseñanza en las escuelas tiene como objetivo educar en una ciudadanía no violenta, crítica y democrática. De este modo, se anima a los niños y las niñas a establecer vínculos emocionales con las víctimas de atrocidades pasadas o presentes. Esto contribuye a un aprendizaje más específico, conceptual, procedural, actitudinal y basado en competencias, vinculado a la memoria histórica.

El patrimonio controvertido, según Guillén-Peñaflor et al. (2025), puede clasificarse en tres grandes categorías. En primer lugar, el *patrimonio en conflicto*, que agrupa bienes que generan debates éticos y requieren posicionamientos políticos, culturales, económicos, religiosos o medioambientales. En segundo lugar, el *patrimonio silenciado*, conformado por bienes ignorados o invisibilizados por estar sometidos a dinámicas de poder ejercidas por grupos dominantes. Finalmente, se identifica el *patrimonio en*

transición, que abarca aquellos bienes cuya valoración social está experimentando un cambio gradual; es en esta última categoría donde se sitúa el bien patrimonial controvertido utilizado en la intervención que se incluye en este trabajo.

Patrimonio, escuela y ciudadanía crítica

La inclusión de la educación patrimonial en los planes de estudio escolares ha demostrado ser una herramienta eficaz para el desarrollo del pensamiento histórico, la conciencia temporal, el análisis espacial y la ciudadanía democrática (Jiménez et al., 2010). Lejos de concebir el patrimonio como un mero contenido curricular, su abordaje educativo permite tratar temas identitarios, territoriales y emocionales de forma interdisciplinaria y crítica (De la Montaña, 2023).

Involucrar a las y los estudiantes del siglo XXI en la educación patrimonial es aún más crucial en un contexto marcado por el auge de los llamados “populismos patrimoniales”, que reducen los bienes patrimoniales a iconos nacionales con un fuerte bagaje identitario (Ledoux, 2021). Las emociones vinculadas al patrimonio, o emociones patrimoniales, pueden generar fuertes reacciones sociales, llegando incluso a provocar ataques a la identidad de un individuo o un grupo cuando se elimina un bien patrimonial que consideran propio (Waty, 2015). Una educación adecuada contrarresta estos efectos promoviendo un sentido positivo de pertenencia a un lugar o comunidad específicos, lo que facilita la creación de vínculos identitarios que protegen, preservan y gestionan el patrimonio basado en valores positivos (Tornatore, 2020).

Por tanto, la educación sobre el patrimonio contribuye a la enseñanza de la historia con memoria, capaz de recordar a las víctimas e identificar los casos de violaciones de los derechos humanos (Estepa y Delgado, 2020). Como señala McCrary (2002), la enseñanza de la historia con memoria, un proceso en el que el uso del patrimonio es esencial, fomenta el desarrollo de la empatía y la ruptura de los estereotipos.

Asimismo, la apropiación del patrimonio, como parte del proceso de identificación social, ayuda a construir vínculos con el entorno, permitiendo al alumnado sentirse activo y creativo dentro de su comunidad mediante la construcción de lazos con un paisaje específico que se entiende como patrimonio, ya sea en su totalidad o a través de sus elementos constitutivos. De este modo, se van configurando una conciencia cívica y una identidad social únicas (Domínguez y López, 2014, 2015; Fàbregas, 2010), lo que hace posible la consecución de diferentes objetivos educativos (económicos, sociales, medioambientales, culturales, etc.) (Cuenca y Estepa, 2017). Estos procesos permiten la creación de acciones colectivas, promoviendo la defensa de los derechos sociales y humanos, y contribuyendo a la construcción de un presente mejor (Domínguez y López, 2017a).

Obstáculos en la educación patrimonial

En los estudios realizados en España, docentes de todos los niveles han expresado la necesidad de recibir más formación en materia de educación patrimonial y de contar con recursos específicos. Además, se señala que las instituciones educativas están bastante desconectadas de su entorno (Castro-Calviño y López-Facal, 2019). Sin embargo, las investigaciones también confirman la voluntad del profesorado de enseñar a su alumnado el patrimonio local (Molina y Ortúño, 2017).

Los y las docentes también señalan otras dificultades, como el conocimiento limitado y desactualizado de la historia reciente y el patrimonio, la formación inicial y continua insuficiente, la falta de reflexión sobre los pros y los contras de expresar sus propios valores, el escaso conocimiento de la importancia de los sentimientos y las emociones, el miedo al conflicto en el aula, la formación inadecuada en modelos de enseñanza activa, la falta de confianza en sí mismos ante preguntas o comentarios espontáneos, las limitaciones en la colaboración y la falta de tiempo (Estepa, 2024).

De hecho, un estudio realizado en España por Fontal et al. (2021) reveló que solo el 37% de estudiantes de Magisterio de Primaria afirmaban haber recibido formación específica en educación patrimonial, ni siquiera en sus componentes más históricos o artísticos, a pesar de que el 83 % reconocía su valor educativo para los estudiantes. En este sentido, los estudios científicos sugieren que una forma de mejorar la competencia profesional de las y los docentes en la adopción de una metodología contrahegemónica aplicada a la educación patrimonial es promover prácticas innovadoras arraigadas en la conciencia reflexiva. Para ello, es fundamental el desarrollo de las competencias sociales, ya que permiten tener perspectivas diversas sobre los espacios (Domínguez y López, 2017a). Para responder a estas necesidades, algunas instituciones, como la Universidad de Málaga, han decidido incluir asignaturas relacionadas con el patrimonio y la cultura regional en sus programas de formación del profesorado. Sin embargo, al igual que en otras universidades españolas, esta asignatura sigue siendo optativa (Chaparro y Felices, 2019).

Por lo tanto, desde la perspectiva de la educación formal, aún queda mucho por hacer en el ámbito de la educación patrimonial (Estepa, 2013). Algunos autores han propuesto incluso la creación de una asignatura específica para esta disciplina. Sin embargo, otros se inclinan más por un enfoque interdisciplinario (Fontal e Ibáñez, 2015), que es el adoptado en este trabajo.

Según los estudios realizados, la mayoría del profesorado incluye el patrimonio de forma anecdótica y descontextualizada, subordinándolo siempre a otros contenidos. Las razones de ello son la falta de tiempo, la formación insuficiente y la falta de recursos didácticos. No obstante, la presencia de bienes patrimoniales cercanos a cada centro educativo parece ser el factor principal que impulsa su inclusión casual en los planes de estudio (Castro-Fernández et al., 2020).

Además, aunque la educación patrimonial ha ganado presencia en la educación primaria y secundaria a lo largo de los años, sigue recibiendo mucha menos atención en la educación infantil y especial. Asimismo, aunque los libros de texto pueden tratar temas patrimoniales, su carácter estandarizado no refleja el patrimonio local de cada zona (Van Doorselaere, 2021). Según la investigación de Ferreras y Jiménez (2013), los libros de texto ofrecen un enfoque acrítico, simplista y reducido del patrimonio. El patrimonio seleccionado se caracteriza normalmente por su escasez, grandiosidad o prestigio reconocido, lo que da lugar a un enfoque puramente academicista que desconecta el patrimonio de su contexto y pasa por alto su valor interdisciplinario. Además, en la mayoría de los casos, no se establecen vínculos identitarios entre el patrimonio y sus usuarios, salvo raras excepciones etnológicas.

A todo ello hay que añadir la insuficiente investigación sobre la educación patrimonial (Estepa, 2024). Tradicionalmente, la investigación se ha basado en un análisis disciplinario y academicista. Sin embargo, parece estar surgiendo una nueva tendencia investigadora, impulsada por la creciente preocupación por el patrimonio y la destrucción del medio ambiente. Normalmente, estos estudios se basan en perspectivas más holísticas y críticas (Ferreras y Jiménez, 2013).

Según Fontal e Ibáñez (2017), la investigación en educación patrimonial solo ha crecido desde 2003, situándola como un campo de estudio emergente dentro de las ciencias sociales. No obstante, la excesiva carga burocrática parece ser el mayor obstáculo al que se enfrenta el profesorado a la hora de enseñar el patrimonio, especialmente cuando se hace en colaboración con los gestores de esos bienes (Castro-Fernández et al., 2020), lo que dificulta el establecimiento de objetivos comunes.

Como guía para abordar estos retos, Castro-Fernández et al. (2020) han propuesto las siguientes cuatro líneas estratégicas de actuación prioritarias: la institucionalización de la educación patrimonial dentro del sistema educativo, la mejora de la formación inicial y continua del profesorado, el fomento de la investigación y la innovación en este ámbito, y la creación de comunidades de aprendizaje que promuevan el intercambio de experiencias y buenas prácticas. En consonancia con esta propuesta, el presente trabajo pretende abordar parcialmente el tercer ámbito al explorar la viabilidad de intervenciones educativas fundamentadas en la literatura científica actual y la creación de recursos innovadores y contextualizados.

Patrimonio local

Los entornos locales desempeñan un papel educativo fundamental, especialmente cuando se redefinen a través del conocimiento histórico, facilitando así la identificación de las personas con los paisajes cotidianos y su reubicación en la memoria colectiva (Domínguez y López, 2014 y 2015).

Para comprender el concepto de patrimonio local, es útil partir de su distinción con lo que Prats (2005) denomina *patrimonio localizado*. Según su definición, se refiere al

conjunto de bienes patrimoniales de una localidad que están reconocidos institucionalmente como tales, trascendiendo así su ubicación y generando turismo. Estos entornos, aunque siguen siendo locales, también están localizados, ya que su atractivo va más allá de la comunidad en la que se encuentran (Domínguez y López, 2017b). Por el contrario, el *patrimonio local*, aunque puede incluir el patrimonio localizado, también abarca otros tipos de bienes reconocidos como patrimonio por la propia comunidad, aunque no figuren en listas institucionales (Gillate et al., 2021). Esto suele favorecer una concepción más inclusiva del patrimonio, capaz de acoger patrimonios controvertidos.

Todos los lugares, en mayor o menor medida, cuentan con elementos patrimoniales que facilitan la comprensión del presente a través del pasado (Durana, 2010). Este tipo de patrimonio, aunque no es consecuencia de grandes acontecimientos, es una parte esencial de la historia colectiva y popular (Ortega, 2001). Es en estos contextos donde las escuelas desempeñan un papel fundamental en los procesos de creación de patrimonio, ya que son capaces de generar interés por el patrimonio local de forma endógena, promoviendo su redescubrimiento a través del aprendizaje experiencial y contextualizado (Marqués et al., 2020). Como destaca Villacampa (2021), son precisamente los bienes patrimoniales vinculados al ámbito local y popular los que gozan de menor reconocimiento social y, por lo tanto, los que más necesitan este tipo de acciones. Valorar el patrimonio local implica establecer vínculos entre las personas y los bienes de su territorio, iniciando un proceso de identificación y apropiación simbólica (Kortabitarte et al., 2015; Fontal, 2003). Este proceso conduce a la apreciación, conservación, respeto, transmisión y cuidado de estos elementos (Marín-Cepeda, 2014).

Como señalan Castro-Calviño y López-Facal (2019), uno de los principales retos específicos a la hora de abordar el patrimonio local en las escuelas es precisamente su diversidad, ya que esto dificulta la creación de materiales estandarizados. Esto suele traducirse en su desaparición de los libros de texto y en la escasez de recursos didácticos, lo que significa que la mayoría de los materiales utilizados en intervenciones como esta son en su mayoría de elaboración propia.

Por otro lado, la introducción del patrimonio local en los programas de formación del profesorado permite una perspectiva más diversa, alejándose de la visión histórico-artística predominante y destacando su potencial para enseñar y configurar identidades personales (Gillate et al., 2021). Estudios como el realizado por Domínguez y López-Facal (2017a) han concluido que el uso de entornos locales no dominados por bienes patrimoniales de gran reconocimiento mejora la adquisición de competencias docentes.

Además, como han demostrado diversos estudios, la triple articulación *patrimonio-escuela-comunidad* tiene un impacto positivo en el aprendizaje y los valores de los alumnos de Educación Primaria (Muñoz y Thibaut, 2022), una afirmación respaldada por otros autores como Monfort (2011), que también asocia la educación patrimonial con la educación para la ciudadanía.

La enseñanza desde una perspectiva local permite transmitir los conocimientos a nivel nacional e internacional, al tiempo que acerca a los alumnos al proceso de construcción de su propia identidad (Pinto y Molina, 2015). Así es como el trabajo con el patrimonio local contribuye sin duda a la formación de ciudadanos críticos (Canals, 2018).

En este marco, la presente investigación parte de una intervención didáctica llevada a cabo en un centro público de Educación Primaria del barrio de Ventanielles (Oviedo), con un grupo de alumnado cultural y lingüísticamente diverso.

2. Metodología

Objetivos

El objetivo general de esta investigación fue evaluar y fortalecer el nivel de conocimiento patrimonial del alumnado de 4º curso de una escuela pública situada en Oviedo mediante el análisis de los lugares patrimoniales locales.

Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- O1. Identificar las percepciones de los alumnos en relación con el patrimonio local.
- O2. Desarrollar y ampliar su conocimiento patrimonial mediante la comparación de casos contrastados.
- O3. Analizar los procesos de resignificación del patrimonio a partir de las propuestas de intervención generadas por el propio estudiantado.

Contextualización de la intervención

La intervención, centrada en el tratamiento didáctico del patrimonio local, se ha diseñado atendiendo al contexto específico en el que se desarrolla: una escuela pública en la periferia de Oviedo (Asturias), concretamente en el barrio de Ventanielles.

El barrio se construyó durante la década de 1950 como parte de un proyecto de viviendas para familias obreras en el marco de las políticas de autarquía franquistas (Cuenca Ruiz, 2022). Por lo tanto, se situó estratégicamente junto a otras zonas marginadas de la ciudad, como la fábrica de armas de La Vega (Ventanielles vecinal, 2017), que hoy en día es una parte fundamental del patrimonio industrial asturiano.

A pesar del proceso de regeneración urbana iniciado en las últimas décadas del siglo XX, Ventanielles sigue caracterizándose por ser un barrio obrero y envejecido (Cuenca Ruiz, 2022), con un nivel de ingresos muy inferior a la media de la ciudad. Tradicionalmente conocido por su importante comunidad romaní, el barrio se ha diversificado cada vez más desde principios del siglo XXI, acogiendo a inmigrantes procedentes de América Latina, África y Europa del Este (Ayuntamiento de Oviedo, 2025).

La intervención docente, titulada *El nuesu patrimoniu*, se llevó a cabo en la asignatura de Lengua y Literatura Asturianas. Por este motivo, y porque el plan de estudios considera esta lengua como parte del patrimonio lingüístico de la región (Decreto 57/2022), todas las actividades y recursos se realizaron en asturiano.

Para el proyecto se han elegido dos lugares patrimoniales cercanos al barrio con el fin de comparar su reconocimiento social:

- Por un lado, la iglesia prerrománica de San Julián de los Prados (también conocida como Santuyano, según la toponimia asturiana). Este monumento goza de uno de los más altos niveles de reconocimiento y protección, ya que está declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO (UNESCO, s.f.).
- Por otro lado, la fábrica de armas La Vega, un elemento clave del patrimonio industrial que no cuenta con ningún reconocimiento oficial, lo que lo convierte en un patrimonio controvertido. Se considera en peligro debido a los proyectos de desarrollo urbano previstos en la zona (ICOMOS-España, 2024).

Este último sitio tiene un potencial educativo especial, ya que su resignificación implica un conflicto en curso, desencadenado por la acción social de los vecinos del barrio a través de plataformas como *Salvemos La Vega*. La complejidad de su futuro permite promover debates entre la sociedad y los estudiantes.

Tal y como ha coincidido la investigación científica (García, 1994; García, 2004; Martínez, 2014), el entorno inmediato es el espacio geográfico más adecuado para realizar actividades de aprendizaje. Sin embargo, según un estudio realizado entre el profesorado asturiano, solo el 4,2 % trabaja con el patrimonio industrial en el aula (Villacampa, 2021).

Secuencia didáctica de la intervención

La intervención docente se estructuró en torno a una secuencia didáctica compuesta por diez actividades. Cada una de estas propuestas fue diseñada de forma coherente y progresiva, siguiendo una lógica deductiva que parte de referentes globales para aterrizar en el entorno más inmediato del alumnado. El objetivo principal fue facilitar un acercamiento significativo al patrimonio –especialmente al patrimonio local y controvertido–, contribuyendo así a la consecución de los objetivos educativos de la intervención.

La secuencia se organizó de la siguiente manera:

1. Contextualización inicial del concepto de patrimonio, diferenciando entre sus dos grandes tipologías: material e inmaterial.

2. Comparación de elementos cotidianos, como la sidra asturiana frente a los refrescos comerciales, o la catedral de Oviedo frente al centro comercial Parque Principado, con el fin de activar el pensamiento crítico desde la realidad cercana.
3. Reconocimiento de bienes universales pertenecientes a la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO, poniendo énfasis en los países de origen del alumnado migrante (como Egipto, Perú o China), favoreciendo así una mirada intercultural.
4. Acercamiento al patrimonio local reconocido, a través del análisis del arte prerrománico asturiano presente en Oviedo.
5. Estudio de caso de la iglesia de Santuyano, profundizando en sus características históricas y simbólicas, y trabajando con un modelo digital en 3D para facilitar su comprensión espacial.
6. Introducción al proyecto del Paseo del Santuyano, como propuesta urbana que busca preservar la integridad del conjunto patrimonial sin comprometer los bienes colindantes, entre ellos la Fábrica de Armas de La Vega.
7. Identificación de La Vega como patrimonio controvertido, destacando su valor industrial, su estado actual de abandono y su relevancia para la memoria colectiva del barrio.
8. Análisis de proyectos urbanos en La Vega, mediante un escape room digital que permitió explorar críticamente distintas propuestas de uso y sus implicaciones patrimoniales.
9. Creación de propuestas alternativas para intervenir en el patrimonio local, a través de producciones artísticas acompañadas de exposiciones orales.
10. Puesta en común final mediante una asamblea participativa, en la que el alumnado resumió los aprendizajes adquiridos y reflexionó sobre el valor del patrimonio en su comunidad.

A través de este recorrido, el alumnado transitó desde una visión global del patrimonio hacia una apropiación crítica de su entorno, desarrollando tanto conocimientos como actitudes vinculadas al cuidado, la resignificación y la defensa del patrimonio local. El enfoque deductivo adoptado permitió conectar referentes culturales diversos con las realidades inmediatas del alumnado, facilitando así una experiencia de aprendizaje situada, inclusiva y transformadora.

Diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque mixto, dado que combina un diseño cualitativo de tipo interpretativo –centrado en comprender los significados construidos por el alumnado en torno al patrimonio local y controvertido– con un análisis

cuantitativo descriptivo derivado de los cuestionarios aplicados antes y después de una intervención educativa situada. Este enfoque se basa en los postulados de la investigación cualitativa en educación (Denzin y Lincoln, 2018), que prioriza la comprensión profunda de los fenómenos sociales en su contexto natural, y otorga protagonismo a los sujetos implicados. Al mismo tiempo incorpora la complementariedad metodológica defendida por Creswell (2014), que permite triangular datos y obtener una comprensión más completa de fenómenos educativos complejos.

El diseño adoptado corresponde a un estudio de caso educativo (Stake, 1995; Yin, 2009), al centrarse en un grupo-clase específico de Educación Primaria en un entorno determinado –el barrio de Ventanielles en Oviedo– y analizar con detalle un proceso de enseñanza-aprendizaje concreto. Este tipo de diseño resulta especialmente adecuado para explorar fenómenos complejos en profundidad y generar conocimiento contextualizado que puede ser transferido a situaciones similares.

Asimismo, el trabajo incorpora elementos propios de la investigación-acción educativa, en tanto que parte de la práctica docente con el objetivo de transformarla desde una perspectiva crítica y reflexiva (Elliott, 2000; Kemmis et al., 2014). La intervención didáctica implementada no solo tiene una finalidad investigadora, sino también didáctica, al buscar una mejora directa del aprendizaje del alumnado y su implicación con el patrimonio de su entorno.

Para el análisis de datos se empleó el programa MAXQDA 24, que permitió codificar las respuestas abiertas, calcular frecuencias y porcentajes de las preguntas cerradas, así como generar representaciones visuales (nubes de palabras).

Participantes e instrumentos

La muestra está formada por 16 estudiantes de entre 9 y 10 años, de los cuales 10 son niños y 6 son niñas que estaban cursando 4º de Educación Primaria, específicamente la asignatura de Lengua y Literatura Asturiana.

Para esta investigación se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos, consistentes en dos cuestionarios alineados con los objetivos del estudio. Durante todo el proceso se siguieron estrictamente los protocolos de la escuela en materia de protección de datos y confidencialidad, garantizando que no se revelaran datos personales ni respuestas individuales.

- Cuestionario previo a la intervención: realizado durante una sesión previa a la intervención, consta de seis preguntas variadas sobre los conocimientos previos de los alumnos sobre el patrimonio y los bienes patrimoniales locales. Este instrumento tenía como objetivo detectar los conocimientos previos del alumnado sobre el concepto de patrimonio, así como sus percepciones iniciales sobre la iglesia de Santuyano y la Fábrica de Armas de La vega.

- Cuestionario posterior a la intervención: realizado durante la sesión posterior a la intervención, replicó las seis preguntas del instrumento inicial, lo que permitió una comparación directa de las respuestas antes y después de la intervención. Además, se añadieron tres preguntas complementarias alineadas específicamente con los tres objetivos de la investigación.

Ambos instrumentos fueron administrados en papel durante las sesiones regulares de clase, bajo la supervisión del docente responsable de la intervención. Se garantizó la adecuación lingüística de los enunciados a las competencias del alumnado, así como el cumplimiento de los protocolos éticos y de protección de datos del centro educativo.

Igualmente, se recopilaron todas las tareas realizadas por el alumnado durante la intervención, lo que permitió un análisis más detallado de los datos.

Procedimiento

Este estudio se ha desarrollado respetando en todo momento los principios éticos fundamentales de la investigación educativa con menores, conforme a las directrices éticas de la *European Educational Research Association* (EERA). Se ha garantizado la confidencialidad y el anonimato de las y los participantes, evitando la recogida de cualquier dato personal identificativo, de acuerdo con la normativa española de protección de datos y las recomendaciones de la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) sobre el consentimiento de menores. La participación del alumnado se ha realizado con la autorización expresa del centro educativo y de las familias o tutores legales, siguiendo los protocolos habituales del entorno escolar.

La investigación se llevó a cabo durante varias sesiones de la asignatura Lengua y Literatura Asturiana a lo largo del mes de abril de 2025. El proyecto se puede dividir en tres fases:

Fase 1: Aplicación del cuestionario previo a la intervención.

Este cuestionario se completó antes de realizar cualquier introducción al tema, con el fin de evaluar las competencias y creencias previas de las y los estudiantes y poder observar la mejora futura.

Fase 2: Implementación de la intervención didáctica.

La intervención didáctica sigue un enfoque deductivo, partiendo de elementos que las y los estudiantes ya reconocen como patrimonio debido a su importancia global y conectándolos con el patrimonio local. Asimismo, se hizo hincapié en el patrimonio controvertido y las amenazas a las que se enfrenta en lo que respecta a su conservación. También se adoptó un enfoque dialógico, muy en línea con la naturaleza de la asignatura de Lengua Asturiana y Literatura.

Fase 3: Realización del cuestionario posterior a la intervención.

Al final de la intervención, se realizó el segundo cuestionario siguiendo los mismos procedimientos que en la fase 1.

3. Resultados

Los resultados de esta investigación se analizan de forma comparativa, con el objetivo de mostrar la evolución en las respuestas del alumnado entre el cuestionario previo y el posterior a la intervención. Este análisis se complementa con la interpretación de las preguntas específicas alineadas con los objetivos del estudio (O1, O2 y O3), y con la observación de las tareas realizadas por los estudiantes a lo largo del proceso.

Concepción general sobre el patrimonio

En relación con la primera pregunta del cuestionario, “¿Qué significa para ti el patrimonio?” (Figura 1), se observa un cambio sustancial en la comprensión del término por parte del alumnado. Antes de la intervención, un 43,7% de las y los estudiantes afirmaba no conocer el significado del patrimonio. Tras el trabajo en el aula, esta cifra disminuyó significativamente, y un 37,5% fue capaz de identificar la definición más precisa entre las opciones ofrecidas. Sin embargo, se advierte que un 31,2% mantuvo una visión tradicional centrada en monumentos y obras de arte, lo que indica que, si bien se ha producido un avance en la conceptualización, persiste una cierta influencia de un enfoque estético-conservador. Este cambio revela que el alumnado ha comenzado a establecer relaciones entre el patrimonio y su entorno, aunque aún con margen de mejora en cuanto a la inclusión de elementos inmateriales y comunitarios

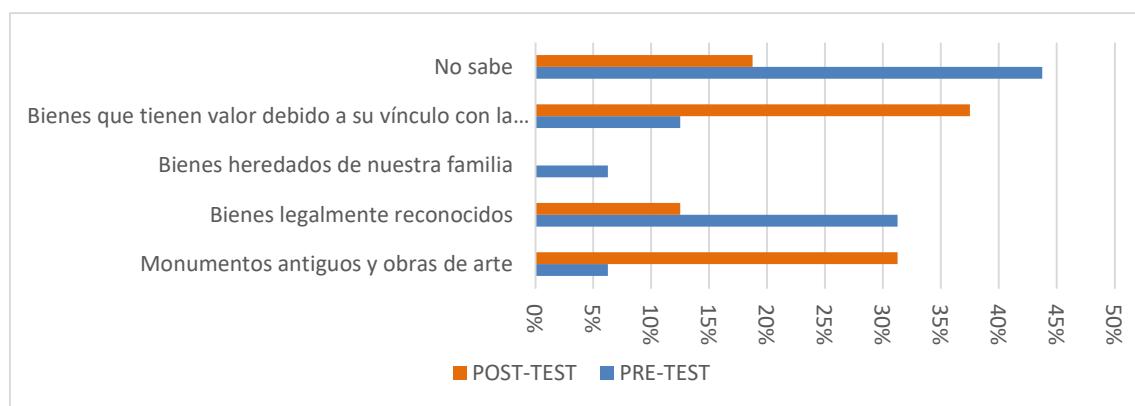


Fig. 1. Concepciones del patrimonio.

Identificación de bienes patrimoniales

La pregunta 2, relacionada con la capacidad de identificar visualmente espacios patrimoniales locales (Figura 2), pone en evidencia un progreso significativo. El reconocimiento de la iglesia de Santuyano pasó del 68,7% al 81,2% tras la intervención, y lo que es aún más destacable, el conocimiento de la Fábrica de Armas de La Vega pasó del 18,7% al 93,7%. Este segundo dato refleja con claridad el impacto de abordar

el patrimonio controvertido, que inicialmente era desconocido para la mayoría del alumnado.

Además, el uso del término “Santuyano” fue el más empleado para referirse a la iglesia, por delante de la denominación oficial “San Julián de los Prados”. Este dato refuerza el enfoque patrimonial-lingüístico de la intervención, mostrando cómo el alumnado empieza a incorporar la lengua asturiana como herramienta de identificación cultural.

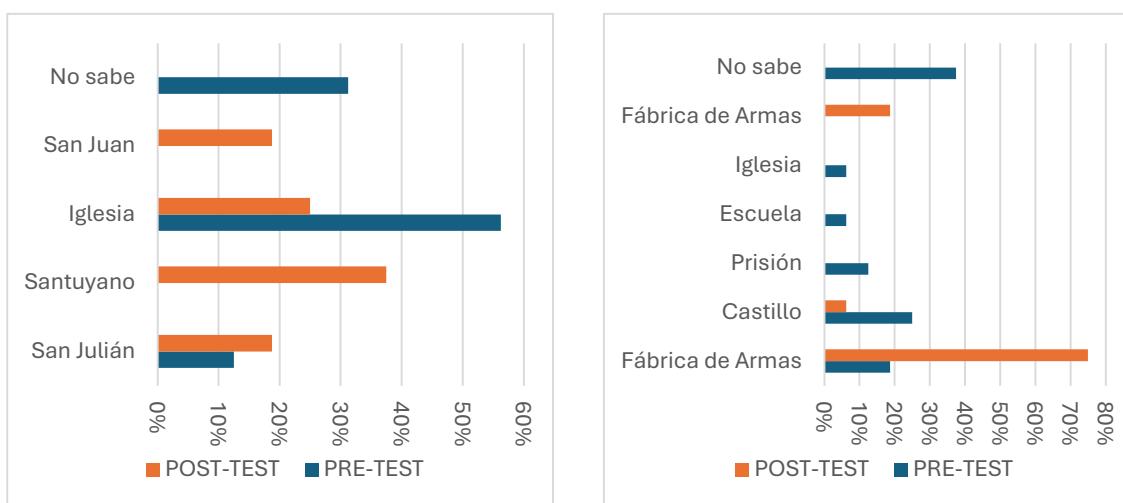


Fig. 2. Identificación de bienes patrimoniales.

Asociaciones semánticas con los espacios patrimoniales

En las preguntas abiertas que pedían tres palabras asociadas a cada espacio (Figuras 3 y 4), se observa una evolución significativa en el nivel de complejidad y en la perspectiva crítica de las respuestas.

En el caso de Santuyano, las asociaciones iniciales se centraban en su uso religioso (“iglesia”, “dios”, “Jesús”) o en elementos naturales del entorno (“árboles”, “pradera”). Tras la intervención, emergieron conceptos que evidencian una comprensión más amplia de los retos de conservación del patrimonio, como “autopista”.



Fig. 3. Palabras asociadas a Santuyano (antes y después).

En cuanto a La Vega, el cambio fue aún más notable. Al inicio, la mayoría de las y los estudiantes desconocía el lugar, y las asociaciones se basaban en conjeturas visuales relacionadas con su fachada de estilo militar (“prisión”, “castillo”, “escuela”). Después de la intervención, las respuestas se orientaron hacia su función industrial y bélica (“fábrica”, “armas”).



Fig. 4. Palabras asociadas a La Vega (antes y después).

Valoración comparativa del patrimonio

En la Figura 5, relativa a la pregunta sobre la importancia comparativa de Santuyano y La Vega, los datos muestran un cambio profundo en el juicio del alumnado. Antes de la intervención, el 62,5% consideraba que la iglesia era más importante, frente a un 31,2% después. Esta transformación se traduce en una ruptura con la jerarquización clásica del patrimonio basada en la antigüedad o el prestigio, y en la adopción de un enfoque más inclusivo.

De los 16 estudiantes participantes, cinco argumentaron que “todo patrimonio es importante”, mientras que tres señalaron que el patrimonio controvertido tenía una relevancia aún mayor.

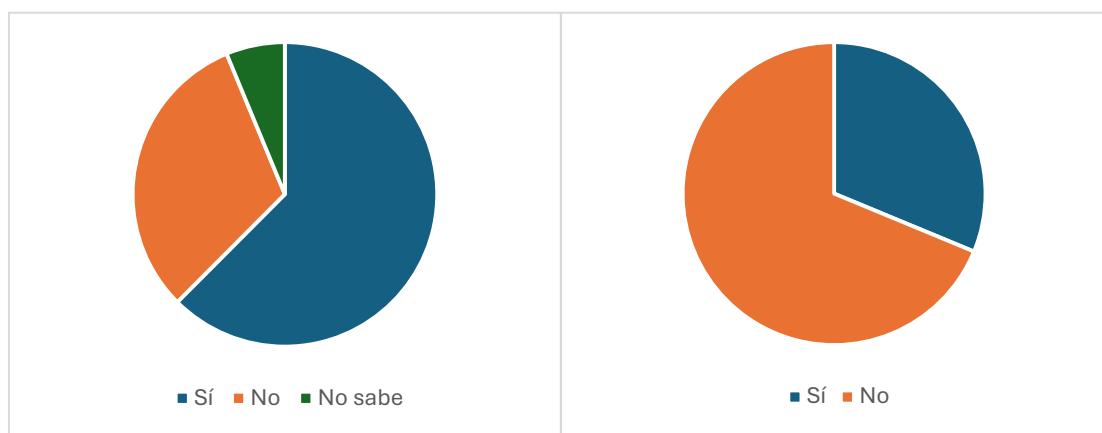


Fig.5. Comparación de la relevancia de Santuyano y La Vega (antes y después).

Conciencia sobre la protección del patrimonio

Respecto a la importancia de cuidar estos espacios (Figura 6), antes de la intervención el 68,7% del alumnado ya valoraba positivamente la conservación del patrimonio. No obstante, tras la experiencia didáctica, este porcentaje se elevó hasta el 93,7%, lo que indica una interiorización más sólida del vínculo entre protección y responsabilidad ciudadana. Este dato, junto con el de la Figura 7 sobre quién debe encargarse del cuidado (donde el porcentaje de estudiantes que respondió “nadie” bajó a 0%), evidencia un avance en la conciencia cívica del alumnado.

Destaca también que el 87,5% consideró que la responsabilidad recae en “todos”, superando la visión pasiva que delega exclusivamente en las instituciones.

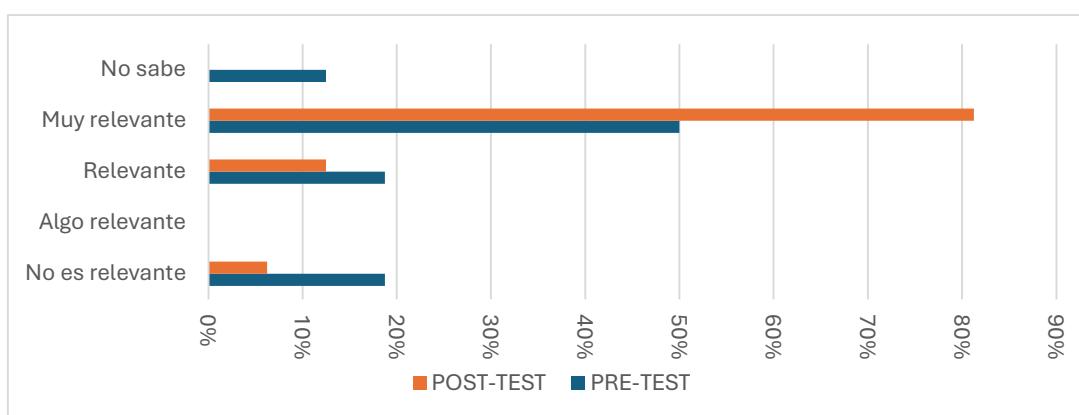


Fig. 6. Relevancia de la protección del patrimonio.

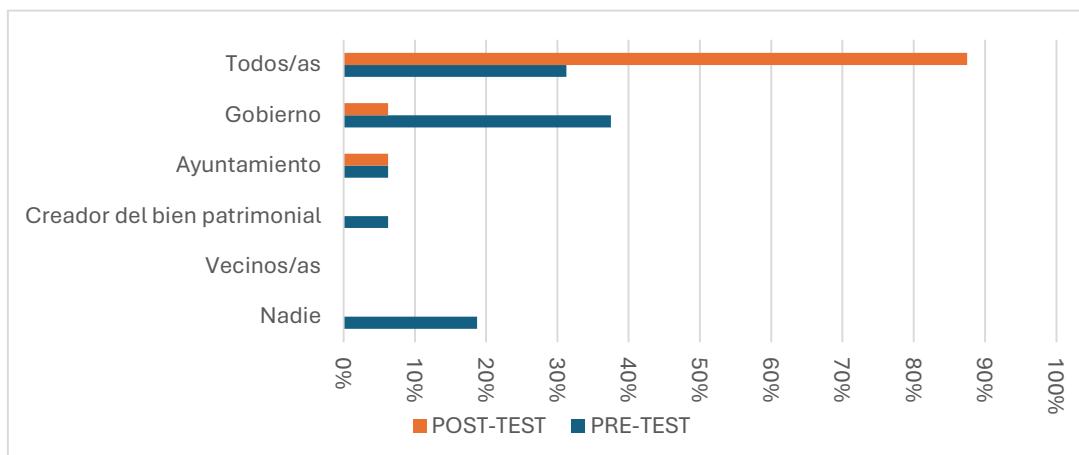


Fig. 7. Responsabilidad en la protección del patrimonio.

Identificación del patrimonio en la comunidad

En relación con la pregunta específica del objetivo O1, sobre qué patrimonio se puede encontrar en el barrio de Ventanielles (Figura 8), el 87,5% de las y los estudiantes

mencionó algún bien patrimonial local. Aunque los espacios trabajados en el aula fueron los más citados, es especialmente relevante que un 18,7% identificara su escuela como patrimonio. Este hecho demuestra un proceso de apropiación simbólica profundo, en el que el alumnado empieza a reconocer espacios de uso cotidiano como bienes culturales con valor social.

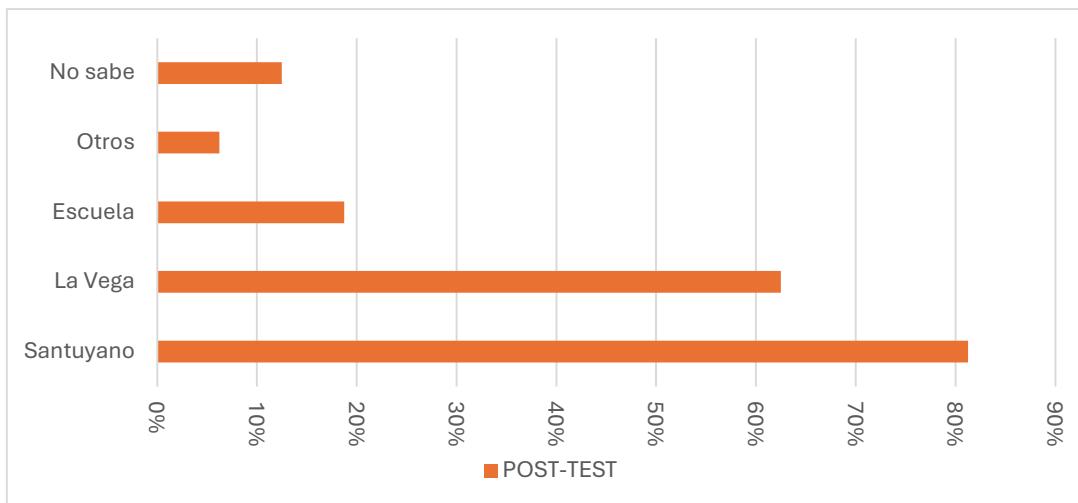


Fig. 8. Patrimonio percibido en la comunidad.

Percepción de desigualdades en la gestión patrimonial

Respecto al objetivo O2, la Figura 9 muestra que el 62,5% del alumnado percibió un trato desigual entre Santuyano y La Vega. Algunas respuestas incluso mencionaron proyectos urbanísticos que podrían afectar negativamente a la antigua fábrica. Esta conciencia crítica sobre las dinámicas de poder y los intereses económicos que afectan a la conservación del patrimonio controvertido constituye uno de los logros más relevantes de la intervención.



Fig. 9. Percepción de las diferencias en la protección del patrimonio.

Propuestas de intervención sobre los espacios

Por último, las respuestas a la pregunta vinculada al objetivo O3, revelan un alto grado de creatividad, pensamiento crítico y compromiso con la comunidad. Para Santuyano, las propuestas se centraron en mejorar su entorno verde y crear actividades culturales. En el caso de La Vega, se propusieron museos, centros vecinales, teatros e incluso hoteles. Todos los proyectos compartían una lógica de recuperación para el bien común, orientada a responder a necesidades del barrio.

Estas respuestas muestran que el alumnado no solo ha comprendido el valor del patrimonio cercano, sino que también se ha implicado emocional y cognitivamente en imaginar futuros posibles para su comunidad

4. Discusión

El propósito de este trabajo ha sido aunar la innovación con la investigación educativa mediante el diseño y aplicación de una intervención didáctica. Para ello, se ha optado por un modelo contextualizado basado en el patrimonio local, pues estudios como el de Muñoz y Thibaut (2022) han demostrado su impacto positivo en el aprendizaje y el desarrollo de valores entre el alumnado y su comunidad. Estos resultados también se alinean con lo señalado por Fontal e Ibáñez (2017), quienes destacan que el uso de metodologías activas y situadas en contextos cercanos constituye un factor decisivo para generar aprendizajes significativos en educación patrimonial.

Los hallazgos extraídos de la investigación realizada reafirman las afirmaciones ya propuestas por autores clave en educación patrimonial, que sostienen que la inclusión del patrimonio controvertido en los programas formativos es la forma más útil de desarrollar el pensamiento crítico (Martín et al., 2022). Los resultados obtenidos evidencian una mejora notable en todos los aspectos evaluados, lo que indica un alto grado de cumplimiento de los tres objetivos específicos planteados en esta investigación. Aunque el alumnado partía de una formación muy limitada en materia de patrimonio, especialmente en lo que respecta a la dimensión local y controvertida, al finalizar la intervención mostraban no solo un mayor conocimiento, sino también una actitud más crítica, participativa y comprometida con su entorno. Estas afirmaciones se han basado en lo ya expuesto en otras intervenciones similares en el noroeste de España, como la realizada en torno al Pazo de Meirás, en Galicia (Pedrouzo-Fariña y Castro-Fernández, 2021) o en las Termas romanas de Valduno, en Asturias (l'Anson et al., 2024).

Inicialmente, las y los estudiantes eran capaces de reconocer visualmente ciertos elementos patrimoniales de su entorno inmediato, pero no lograban atribuirles significados personales ni sociales. Sin embargo, a lo largo del proceso comenzaron a vincular esos espacios con sus propias historias de vida. Algunos, tras conversar con sus familias, descubrieron que sus abuelos habían trabajado en la Fábrica de Armas de La Vega, lo que otorgó un nuevo valor afectivo y testimonial al lugar. Otros identificaron

nuevos espacios significativos, como su propia escuela, a la que llegaron a considerar parte del patrimonio comunitario. Este proceso coincide con lo señalado por Domínguez y López-Facal (2015), que destacan la capacidad del patrimonio local para generar vínculos de pertenencia y de identidad cultural, incluso en espacios cotidianos.

Asimismo, se detectó un cambio relevante en la forma en la que el alumnado entiende su papel respecto a la protección patrimonial. A diferencia de la visión inicial, donde algunos consideraban que el cuidado de estos bienes no era su responsabilidad, tras la intervención emergió una concepción cívica del patrimonio, en la que ellos mismos se reconocen como agentes activos implicados en su defensa. Esta evolución coincide con lo expuesto por Estepa (2024), quien subraya el potencial de la educación patrimonial para educar en ciudadanía crítica y democrática.

Particularmente significativa fue la transformación en la percepción del patrimonio controvertido. Mientras que al inicio apenas se le reconocía valor, al finalizar el proyecto algunos estudiantes lo consideraban incluso más importante que los monumentos oficialmente reconocidos. Este giro revela una ruptura con las jerarquías patrimoniales tradicionales, basadas en la antigüedad o el prestigio institucional, y pone en evidencia la capacidad del alumnado para valorar el patrimonio desde un enfoque más social, simbólico e inclusivo. Aunque algunos de estos espacios siguen cerrados a las visitas escolares, el uso de herramientas de modelado 3D, con el apoyo de investigadores como Lee (2023), permitió a los estudiantes explorar virtualmente estos espacios y reflexionar críticamente sobre su transformación.

También se observó una evolución positiva en la apreciación del patrimonio inmaterial y lingüístico. El incremento del uso de la lengua asturiana durante la intervención no solo fue significativo en términos comunicativos, sino también identitarios, al tratarse de una lengua minorizada estrechamente vinculada al territorio. Este aspecto se vio reforzado por el enfoque dialógico adoptado, que promovió el uso de la lengua local en situaciones reales, significativas y emocionalmente cargadas. A diferencia de los estudios previamente citados, se ha situado a la lengua local como un elemento patrimonial vivo, empleado como un medio para la construcción del aprendizaje sobre otros bienes, todo ello a través de interacciones comunicativas diversas y significativas.

Los resultados de esta intervención pueden ser replicables en otros contextos educativos, ya que todos los centros cuentan con elementos patrimoniales cercanos (Durana, 2010) y los beneficios de la educación patrimonial en las aulas se han mostrado consistentes en todos los contextos donde se ha implementado, ya que, a través del desarrollo de proyectos integrales e interdisciplinarios, se han podido transferir a la comunidad los aprendizajes generados (Estepa, 2024). Desde un punto de vista práctico, los resultados sugieren que las intervenciones educativas sobre patrimonio pueden tener un efecto transformador en la percepción y la implicación del alumnado cuando se abordan desde un enfoque situado, interdisciplinar y dialógico. Esto refuerza la necesidad de incorporar el patrimonio local y controvertido en los

currículos de Educación Primaria, superando el carácter anecdótico o accesorio que suele recibir (Castro-Fernández et al., 2020).

Como en toda investigación aplicada en contextos educativos reales, este estudio presenta una serie de limitaciones que conviene tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar, la intervención se realizó en un período breve, lo que limita la posibilidad de evaluar el impacto a medio o largo plazo. Aunque se observaron cambios significativos en la comprensión del patrimonio y en las actitudes hacia su conservación, no puede determinarse con certeza la estabilidad de estos aprendizajes en el tiempo.

Otra limitación relevante estuvo relacionada con la imposibilidad de realizar visitas presenciales a los espacios patrimoniales seleccionados, debido a cuestiones organizativas del centro. Si bien se compensó esta carencia mediante el uso de recursos digitales –incluido el modelado 3D–, la experiencia directa sobre el terreno podría haber reforzado aún más el vínculo emocional del alumnado con dichos espacios.

También cabe destacar que parte del grupo presentaba un nivel bajo de competencia en lengua asturiana, lo que, en algunos casos, condicionó la participación plena en ciertas actividades. No obstante, este obstáculo fue superado en parte mediante el enfoque dialógico y el uso de apoyos visuales y orales adaptados.

Por último, como ocurre en muchas investigaciones-acción, el hecho de que la persona investigadora coincidiera con la docente puede haber influido en la planificación, el desarrollo y la interpretación de la intervención. Sin embargo, se tomaron precauciones metodológicas –como la triangulación de datos e investigadores– para minimizar ese posible sesgo.

Estas limitaciones, lejos de debilitar el valor del estudio, abren nuevas vías de reflexión y proyección futura. A partir de los resultados obtenidos, se perfilan diversas líneas de investigación que podrían desarrollarse en estudios posteriores. Una de las más urgentes es la necesidad de ampliar este tipo de intervenciones a otras etapas educativas menos exploradas, como la Educación Infantil o la Educación Especial (Van Doorsselaere, 2021), donde el patrimonio puede adquirir significados únicos y despertar nuevas formas de expresión e identidad. Del mismo modo, sería deseable diseñar investigaciones longitudinales que permitan analizar la evolución de la concepción patrimonial del alumnado y la permanencia de actitudes cívicas vinculadas a la conservación del entorno. En paralelo, resulta especialmente pertinente seguir explorando formas de integrar el patrimonio inmaterial y natural, especialmente en zonas rurales o periféricas, donde las manifestaciones culturales no institucionalizadas tienen un peso específico en la configuración del territorio.

La lengua asturiana, como ha quedado demostrado en este estudio, no es solo un contenido a tratar, sino un medio de aprendizaje profundamente arraigado en el contexto. Por ello, futuras investigaciones podrían abordar su uso como lengua vehicular

transversal en proyectos educativos centrados en el territorio, reforzando su valor como herramienta de comunicación e identidad cultural.

Finalmente, a la vista de las dificultades señaladas por el profesorado en otros estudios, se hace imprescindible avanzar en el diseño de materiales didácticos contextualizados, accesibles y flexibles, que permitan a las y los docentes abordar el patrimonio desde una perspectiva crítica y situada (Castro-Calviño y López-Facal, 2019). La creación de estos recursos debería ir acompañada de estrategias participativas, que incluyan a las familias y a la comunidad local como agentes activos en el proceso educativo.

5. Conclusiones

La presente investigación ha evidenciado el potencial pedagógico del patrimonio local y controvertido como herramienta para generar aprendizajes significativos, críticos y emocionalmente implicados en la Educación Primaria. A través de una intervención didáctica situada, adaptada al contexto el alumnado y mediada por el uso de la lengua asturiana, se ha logrado fomentar el conocimiento del entorno, la apropiación simbólica del patrimonio y el desarrollo de una conciencia ciudadana activa.

Los resultados muestran que el alumnado no solo ha adquirido conceptos clave sobre patrimonio, sino que ha sido capaz de resignificar espacios de su barrio desde una mirada más inclusiva, social y comprometida. Asimismo, el trabajo ha permitido romper con visiones jerárquicas tradicionales, valorando bienes no institucionalizados y promoviendo el uso de lenguas minorizadas como medio de aprendizaje.

En definitiva, se concluye que la educación patrimonial, cuando se desarrolla desde una perspectiva crítica, glocal y situada, contribuye a formar estudiantes más conscientes de su historia, su entorno y su papel en la transformación local.

6. Contributor Role Taxonomy (CRediT) (arial 11, bold/negrita)

1. Conceptualización: J.G.M y M.B.S.P.V; 2. Curación de datos: J.G.M.; 3. Análisis formal: J.G.M. y M.B.S.P.V.; 5. Investigación: J.G.M.; 6. Metodología: J.G.M. y M.B.S.P.V.; 8. Recursos: J.G.M.; 10. Supervisión: M.B.S.P.V.; 13. Redacción - borrador original: J.G.M. y M.B.S.P.V; 14. Redacción - revisión y edición: J.G.M. y M.B.S.P.V.

7. Agradecimientos

Se agradece al Colegio Público Bilingüe Ventanielles, a su alumnado y a todos los y las profesionales que se han involucrado activamente en el diseño y desarrollo de esta intervención, haciendo posible su implementación.

Esta investigación no ha contado con ningún tipo de financiación.

8. Referencias

- Agencia Española de Protección de Datos (s.f.). *Información sobre consentimiento para tratar datos personales de menores de edad* [Infografía]. Recuperado de <https://www.aepd.es/infografias/infografia-consentimiento-menores.pdf>
- Ayuntamiento de Oviedo (2025). *Resumen por barrios y nacionalidad. Estadística en relación a la distribución de la población según su edad y sexo correspondiente al padrón municipal de habitantes.* [Dataset] Versión de 31 de marzo de 2025. <https://transparencia.oviedo.es/documents/25053/439149/Datos+de+poblaci%C3%B3n+extranjera+por+barrios+y+nacionalidad.pdf/497bf4ce-bb49-4d82-ba01-06c17534181a?version=1.0>
- Ventanielles vecinal (2017, 5 de septiembre). *El este de Oviedo de hace 54 años.* <https://ventaniellesvecinal.wordpress.com/2017/09/05/algo-ha-cambiado-en-54-anos/>
- Canals, R. C. (2018). L'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials avui: un enfocament disciplinari a partir de problemes?. *Revista Catalana de Pedagogia*, 13, 63-87. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/338015>.
- Castro-Calviño, L., y López-Facal, R. (2019) Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(1), 97-114. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J., y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 77-96. <https://www.redalyc.org/journal/274/27468063004/27468063004.pdf>
- Chaparro, S., Á., y Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 327-346. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage.
- Criado-Boado, F., y Barreiro, D. (2013). El patrimonio era otra cosa. *Estudios Atacameños*, 45, 5-18. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432013000100002>
- Cuenca Ruiz, J. (2022). *Diagnóstico Urbanístico de los barrios nororientales de Oviedo*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Oviedo] Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/63489>
- Cuenca, J. M., y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.4000/midas.1173>
- De la Montaña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los “miedos identitarios”. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12, 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>
- De la Torre, M. (2013). Values and heritage conservation. *Heritage & Society*, 6(2), 155-166. <https://doi.org/10.1179/2159032X13Z.00000000011>

Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la Ordenación y se establece el Currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, núm. 156, de 12 de agosto de 2022. <https://sede.asturias.es/bopa/2022/08/12/2022-06337.pdf>

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research (Fifth edition)*. SAGE.

Domínguez, A. 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. <http://hdl.handle.net/10347/20248>

Domínguez, A. y López-Facal, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *Clio. History and History Teaching*, 41. <https://minerva.usc.gal/rest/api/core/bitstreams/7afb25b5-1cec-4819-83a1-320a27295576/content>

Domínguez, A., y López-Facal, R. (2017a). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 49-68. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003>

Domínguez, A., y López-Facal, R. (2017b). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-109. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>

Durana, M. (2010) El patrimonio en el programa ciudad y escuela. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 106-114

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.

Estepa, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 9-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>

Estepa, J., y Delgado, E. J. (2020). Construyendo un compromiso democrático. Memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. En I. Sáez y J. Prats (coords.), *Memoria histórica y enseñanza de la historia* (pp. 45-64). Trea.

Estepa, J., y Martín, M. (2022). Antipatrimonio y turismo oscuro. El público escolar. *Revista PH*, 105, 210–211 <https://doi.org/10.33349/2022.105.5082>

European Educational Research Association (s.f.) *Ethical Guidelines* [Documento]. Recuperado de <https://eera-ecer.de/about-eera/ethical-guidelines>

Fàbregas, J. B. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.

Ferreras, M., y Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234>

Fontal, O. (2003) *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.

- Fontal, O., y Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O., y Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M., Ballesteros-Colino, T., y Cepeda, J. (2021). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 96(35.3), 67-86 <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91269>
- García, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 6, 79-95. <https://core.ac.uk/download/pdf/60635093.pdf>
- García, A. L. R. (1994). Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1, 117-126.
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: Un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 35(3), 96 <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Guillén-Peñaflor, R., Corrales-Serrano, M., y Hernández-Carretero, A. M. (2025). El patrimonio controversial en la formación de maestros desde la práctica de metodologías activas. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 19. <https://doi.org/10.6018/pantarei.625521>
- l'Anson, S., Suárez, M. A., y Calaf, R. (2024). Educación Patrimonial y comunidad: diseño e impacto de visitas guiadas en un yacimiento romano. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 68–88. <https://doi.org/10.30827/unes.i18.31181>
- ICOMOS-España (2024) Consideraciones de ICOMOS-España sobre el proyecto para la reordenación urbanística y puesta en valor de la Fábrica de Armas de La Vega (Oviedo). <https://icomos.es/fabrica-de-armas-de-la-vega-oviedo/>
- Jiménez, R., Cuenca, J. M., y Ferreras, D. M. (2010) Heritage Education: Exploring the Conceptions of Teachers and Administrators from the Perspective of Experimental and Social Science Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Molero, B., y Delgado, A. (2015) Patrimonio, paisaje e identidad, un acercamiento desde la Educación Primaria en el País Vasco. *Clio: History and History Teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonKort2015.pdf>
- Ledoux, S. (2021). *La nation en récit*. Belin
- Lee, C. (2023). Memorialization Through Metaverse: New Technologies for Heritage Education. *The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial*

Information Sciences, 48, 919-926. <https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLVIII-M-2-2023-919-2023>

Marín-Cepeda, S. (2014) *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización* [tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. TESEO <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1110585>

Marqués, X., Castro-Fernández, B., y López-Facal, R. (2020) Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula Abierta*, 29(1), 25-34 <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.25-34>

Martín, M., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (2022). Problemas socioambientales relevantes y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales: patrimonios controversiales. En J.C. Bel, J.C. Colomer y N. de Alba (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 363-370). Tirant Humanidades.

Martínez, H. C. (2014). *Las ideas previas del concepto industria en el alumnado de Geografía de 3º de la ESO. Las salidas de campo locales como recurso didáctico para el cambio y la consolidación conceptuales*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Murcia.

McCravy, N. (2002) Investigating the Use of Narrative in Affective Learning on issues of Social Justice. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 255-273. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473194>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. <https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:a91981e8-8763-446b-be14-fe0080777d12/12-maquetado-educacion-patrimonio.pdf>

Molina, S., y Ortúño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 185-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>

Monfort, N. G. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currículos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, 59-73.

Muñoz, L. N., y Thibaut, P. (2022). Articulación patrimonio-escuela-comunidad: Una aproximación cartográfica desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner para el aprendizaje situado rural. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 225-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400225>

Ortega, N. (2001) La visita al Museo, Un recurso para investigar el pasado. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 14, 33-43.

Pedrouzo-Fariña, A., y Castro-Fernández, B. (2021). Del Pazo de Meirás a la Matanza de Oseira: intervención educativa sobre memoria, patrimonio y conflicto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91335>

Pinto, H., y Molina, P., S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1-3), 103–128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>

Prats, Ll. (2005) Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, 21, 15-35. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2005000100002&script=sci_arttext

- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tornatore, J. L. (2020). Patrimoine et territoire: une parenté conceptuelle en question. *Les Cahiers Du CFPCI*, 7, 196–222. https://www.maisondesculturesdumonde.org/media/mcm/188444-cahiers7_patrimoineetterritore_hd_pages_2_-2.pdf
- UNESCO (s.f.) *World Heritage List*. <https://whc.unesco.org/en/list/>
- Van Doorselaere, J. (2021). Connecting Sustainable Development and Heritage Education? An Analysis of the Curriculum Reform in Flemish Public Secondary Schools. *Sustainability*, 13(4), 1857. <https://doi.org/10.3390/su13041857>
- Villacampa, F. C. (2021). *La cerámica de Faro: potencial pa la patrimonialización per aciu de la escuela* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Uniersidad de Oviedo
- Waty, B. (2015). Émotions patrimoniales: quand le patrimoine devient l'affaire de tous. *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)*, 7, 8-22
- Yin, R. K. (2009), *Case Study Research*. Sage.

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.

