



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2025



2025

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista Panta Rei. pantarei@um.es

Edita:

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM



Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT



Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

Edición 2025

ISSN: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

En portada: "Christ's Saddle". Escalera al Monasterio de Skellig Michael. Fotografía de Thomas Dimson en Flickr (CC BY-NC 2.0) editada.

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:

Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Duce Pastor, Elena [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Espinosa Espinosa, David [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Jiménez Vialás, Helena [Arqueología, Universidad de Murcia]

López Mondéjar, Leticia [Didáctica de la Historia, Universidad de Santiago de Compostela]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José
[Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Sáez Giménez, David
Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

Sáez Rosenkranz, Isidora V. [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Sánchez Mondéjar, Celso
Miguel [Arqueólogo]

Responsables de traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista:

<https://revistas.um.es/pantarei>

Artículos

“Be welcome in peace, my son!” Beautiful West and Motherhood Practices in CT 30-37

7

Beatriz Noria-Serrano

Entre telares, lavanderías y orín: el artesanado textil en la casa del Anfiteatro (Mérida, Badajoz)

31

Macarena Bustamante Álvarez, Ana M^a Bejarano Osorio, Alejandro González Blas y Ana Isabel Heredia López

El corpus epigráfico de Rabanales (Zamora). Revisión a propósito del descubrimiento de nuevas evidencias

51

Francisco Javier González de la Fuente, Santiago Sánchez de la Parra-Pérez, Xabier Eguillear y Óscar Rodríguez-Monterrubio

El confort de lo inhóspito. Historia medioambiental del monasterio de Skellig Michael (cdo. Kerry, Irlanda)

81

Emilio Velado Pérez

Personajes icónicos medievales, multiperspectiva y género en los libros de texto de primaria

105

Nayra Llonch-Molina, M.^a Teresa Carril-Merino, José Ignacio Ortega-Cervigón y Mercedes de la Calle-Carracedo

Representaciones sociales sobre Hernando de Magallanes y el legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano en futuros docentes chilenos de historia

131

Manuel Mieres-Chacaltana, Jorge Oyarce-Salamanca y Juan Mansilla Sepúlveda

National historical narratives in online newspapers: collective memories of troubled colonial past in Spain

159

César López Rodríguez y Germán Dorado Cazorla

Mujeres en la enseñanza de la historia: presencias y ausencias femeninas en los textos escolares chilenos

181

María Gabriela Huidobro Salazar y Gabriela Vásquez Leyton

El patrimonio controversial en la formación de maestros desde la práctica de metodologías activas

205

Rebeca Guillén-Peñaflor, Mario Corrales-Serrano y Ana Hernández-Carretero

La enseñanza de los períodos históricos con el método Puzzle: un estudio comparativo en la formación docente presencial y virtual

Albert Irigoyen

Interpensamiento histórico: influencia de diferentes tareas de representación

257

Manuel Montanero, Manuel Lucero y Cristina Amante

Memoria del Terrorismo de ETA en la enseñanza de la historia: estudio sobre las concepciones y valores del profesorado egresado

283

Jonathan Gutiérrez-Pinell y Emilio José Delgado-Algarra

Leer y escribir en asignaturas de ciencias sociales: una revisión sistemática

311

Juliana Tonani, María de los Ángeles Chimenti y Victoria Arnés

Entrevista

El futuro de la educación cívica. Entrevista con Keith C. Barton

347

Verónica Pardo Quiles

Reseñas

M. J. Ortega Chinchilla y R. Ruiz Álvarez (2023), *Los trabajos de las mujeres en la Edad Moderna. Centros de interés para el diseño de situaciones de aprendizaje*, Granada: Universidad de Granada

Cristina Ramos Cobano

363

G. Cruz Andreotti y F. Machuca Prieto (2022), *Etnicidad, identidad y barbarie en el mundo antiguo*, Madrid: Editorial Síntesis

Diego Tobar Muñoz

C. Rubiera Cancelas, A. García-Ventura y B. Méndez Santiago (eds.) (2023). *Cuerpos que envejecen. Vulnerabilidad, familias, dependencia y cuidados en la Antigüedad*. Dykinson

Alba del Blanco Méndez

373

In memoriam

Entre Aión, Kairós y Cronos: el aprendizaje de la historia y las Ciencias Sociales como vivencia en la obra de Judit Sabido-Codina

Elvira Barriga-Ubed, Ilaria Bellatti, Feride Durna e Isidora Sáez-Rosenkranz

379

El patrimonio controversial en la formación de maestros desde la práctica de metodologías activas

Controversial heritage in teacher training from the practice of active methodologies

Rebeca Guillén-Peñaflie
Universidad de Extremadura
rebecagp@unex.es
0000-0002-9441-0566

Mario Corrales Serrano
Universidad de Extremadura
mariocs@unex.es
0000-0001-8520-9222

Ana María Hernández Carretero
Universidad de Extremadura
ahernand@unex.es
0000-0003-2412-940X

Recibido: 01/08/24

Aceptado: 05/03/25

Resumen

Transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales precisa introducir cambios en la formación docente. Estas transformaciones incluyen la utilización de metodologías activas que prioricen la participación del alumnado. Ante estos desafíos, se presentan los resultados de una intervención didáctica que implementa la metodología dialógica World Café con estudiantes universitarios. El objetivo es validar las oportunidades de esta estrategia metodológica para la educación patrimonial. Para desarrollar la práctica se seleccionaron tres ejemplos de patrimonio controversial: la Cruz de los Caídos de Cáceres, la tauromaquia y el turismo indígena. Previo a la actividad y para adaptar la intervención a sus conocimientos previos, se realizaron 202 encuestas a docentes en formación sobre diferentes tipos de patrimonio. Adicionalmente, se realizaron 102 entrevistas para conocer sus percepciones sobre la estrategia. Los resultados constatan numerosas ventajas de aplicar World Café para el aprendizaje del patrimonio controversial. Resultó ser efectiva para cuestionar la historia y la sociedad, fomentando habilidades de reflexión y análisis crítico.

Abstract

Transforming the teaching of social sciences requires changes in teacher training. These transformations include the use of active methodologies that prioritise student participation. Faced with these challenges, the results of a didactic intervention that implements the World Café dialogical methodology with university students are presented. The objective is to validate the opportunities of this methodological strategy for heritage education. To develop the practice, three examples of controversial heritage were selected: the Cross of the Fallen in Cáceres, bullfighting and indigenous tourism. Prior to the activity and in order to adapt the intervention to their prior knowledge, 202 surveys were carried out with trainee teachers on different types of heritage. In addition, 102 interviews were conducted to find out their perceptions of the strategy. The results show numerous advantages of using World Café for learning about controversial heritage. It was found to be effective in challenging history and society, fostering skills of reflection and critical analysis.

Palabras clave

Ciencias Sociales, Formación del profesorado, Análisis cualitativo, Patrimonio cultural, Métodos de enseñanza.

Keywords

Social Sciences, Teacher Education, Qualitative analysis, Cultural heritage, Teaching methods

Para citar este artículo: Guillén-Peñaflie, Rebeca; Corrales-Serrano, Mario; Hernández-Carretero, Ana María (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, 205-231. DOI: 10.6018/pantarei.625521



1. Introducción

Uno de los grandes problemas de los sistemas educativos tradicionales radica en su tendencia a perpetuar modelos de explicación únicos y verdades inamovibles, evadiendo los problemas sociales y las diversas interpretaciones que han ido surgiendo con el paso del tiempo (Ibagón-Martín y Miralles-Martínez, 2021). En este proceso se legitima un único pasado y un presente, alienado fundamentalmente por los intereses de los grupos sociales con mayor poder (Giroux, 1994), distorsionando así la comprensión de la realidad pasada y actual.

A partir de estas ausencias, omisiones o tergiversaciones surgen diversas líneas de investigación que trabajan desde la noción de los temas controvertidos (Ibagón-Martín y Miralles-Martínez, 2021), los problemas sociales relevantes (Evans y Saxe, 1996), las cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003) o los conflictos sociales candentes (López-Facal, 2011). Aunque presentan matices que los distinguen entre sí, todos convergen en integrar temas de actualidad que despiertan emociones intensas, fomentando el debate y cuestionamiento profundos, además de generar, a menudo, divisiones en la opinión pública (Wellington, 1986).

En los últimos años se evidencia un creciente interés desde las Ciencias Sociales hacia la utilización de los temas controvertidos que enfrenten al alumnado a los problemas sociales relevantes, con el fin de fomentar el pensamiento crítico-creativo (Santisteban, 2019). En este contexto, emerge el patrimonio controversial (Estepa y Delgado, 2021), conformado por elementos patrimoniales que suscitan conflictos de naturaleza ideológica, política, económica, o medioambiental, que desde la perspectiva de la educación patrimonial, inciden en el desarrollo de actitudes sociocríticas (González-Valencia et al., 2020).

Con base en sus amplias posibilidades didácticas, en el presente estudio, se analizan los resultados de una intervención didáctica que implementa el método World Café con estudiantes universitarios. El objetivo es identificar las oportunidades que ofrece esta metodología dialógica para confrontar al alumnado en formación de maestro ante el patrimonio controversial, así como detectar sus posibles deficiencias y establecer propuestas para mejorar su implementación.

2. Marco teórico

Entre los temas controvertidos se incluyen cuestiones como el racismo, la esclavitud, las dictaduras, la pobreza, las migraciones, las guerras, la manipulación de información, las desigualdades sociales y roles de género, el sufrimiento de la colonización o el deterioro del medio ambiente. Poseen una escasa trayectoria en los currículos oficiales, pero un gran potencial educativo para promover contranarrativas que fortalezcan la conciencia histórica de las nuevas generaciones (Ibagón-Martín y Miralles-Martínez, 2021). Además, permiten visibilizar a los grupos o minorías silenciadas y olvidadas, reconociendo la diversidad social y promoviendo la educación democrática (Pérez y García, 2023).

A pesar de las posibilidades educativas que ofrecen, el conflicto y la controversia han sido asumidos a lo largo de los años como principios desestabilizadores, entendidos como obstáculos y no como oportunidades (Martín et al., 2021). La naturaleza polémica y crítica de los temas controvertidos ha llevado a su exclusión de los currículos escolares, contribuyendo a la cultura del silencio (Gellman, 2015). Sin embargo, es importante reconocer el conflicto como un hecho inherente a la sociedad en general (Santisteban,

2015); evitarlo o negarlo supone limitar también sus posibilidades educativas, además de perpetuar la ignorancia y la apatía.

Con la finalidad de aprovechar sus beneficios pedagógicos, la controversia posee cada vez un mayor reconocimiento en términos educativos. Tanto es así que el actual Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, reconoce la necesidad de afrontar la controversia, analizando problemas éticos y de actualidad, con el objetivo de fortalecer la competencia ciudadana en los estudiantes. Junto a ello, tanto las administraciones educativas estatales como iniciativas particulares trabajan en la elaboración de manuales educativos para ayudar a los docentes a abordar los temas controvertidos en el aula (Kerr y Huddleston, 2016; Magendzo, 2016).

El conflicto relacionado con el patrimonio ahonda en la finalidad de la educación patrimonial, que no se centra en la transmisión de contenidos históricos, artísticos o, simplemente, en la construcción de un catálogo de referentes culturales con los que se identifica una comunidad o sociedad. Su interés debe generar un debate abierto, reflexivo y crítico sobre la creación, evolución, conservación y futuro del patrimonio (Santisteban et al., 2020). En consonancia con esta visión, es interesante el planteamiento que hace Ruiz de Temiño (2013) sobre la identidad, que va cambiando desde el pasado al futuro a través de la coexistencia con otros individuos y grupos sociales. De esta manera, la identidad puede ensalzar la integración en una sociedad multicultural y el respeto hacia la diversidad cultural y al “otro”. En contra se puede dirigir hacia la exclusión de lo que es diferente, es decir, exaltar lo propio, lo nuestro, frente a lo ajeno. Esta visión dualista de la identidad cultural convierte al patrimonio en un elemento especialmente vulnerable a manipulaciones ideológicas e intereses del grupo social más fuerte y poderoso. Es por ello esencial que la educación patrimonial genere debates no solo para comprender, respetar y valorar el patrimonio, sino también para analizar, de forma crítica, las dinámicas sociales de discriminación o dominancia hegemónica de un elemento sobre otro, imponiendo que este último sea olvidado, oprimido o silenciado (Arroyo et al., 2022).

La naturaleza conflictiva inherente a determinados bienes patrimoniales ha llegado a establecer una clasificación de los patrimonios controversiales (Estepa y Delgado, 2021; Martín et al., 2021). El primer bloque está constituido por los patrimonios en conflicto, caracterizados por ser bienes que generan problemas éticos y que implican un posicionamiento político, cultural, económico, social, religioso o ambiental. Está integrado por: antipatrimonio, dilemas patrimoniales, patrimonios de la残酷 y patrimonios interesados. El segundo bloque lo forman aquellos referentes caracterizados por el sometimiento y el olvido al que han sido sometidos, pues son bienes patrimoniales subyugados a culturas o grupos dominantes. Se denominan patrimonios silenciados o de las minorías. Entre ellos se encuentran: patrimonios en femenino, patrimonios sometidos y patrimonios rescatados.

La incorporación en las aulas del patrimonio controversial, desde la perspectiva de la educación patrimonial conlleva numerosas ventajas (Arroyo y Cuenca, 2021). Entre ellas, contribuye al desarrollo del pensamiento social del alumnado, un atributo esencial para analizar las cuestiones ecosociales, comprender las raíces históricas para valorar el presente, pensar los pilares sobre los que cimentar el futuro así como para articular una

interpretación crítica que prevenga la manipulación y el silenciamiento (Pérez y García, 2023).

En esta misma línea, es necesario señalar la importancia de la generación de emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados al uso didáctico del patrimonio (Trabajo y Cuenca, 2021). Estudios previos ponen de manifiesto cómo el empleo del patrimonio como recurso didáctico genera diversidad de emociones, más significativas aún, si se trabaja desde el enfoque de los temas controvertidos (De la Montaña, 2023).

Considerando sus bondades, el trabajo mediante el patrimonio controvertido no solo facilita una comprensión más amplia y crítica de la realidad social y sus complejidades, sino que también moviliza las emociones, el pensamiento crítico y la capacidad de análisis entre los estudiantes (Kerr y Huddleston, 2016; Estepa y Martín, 2018), preparándolos para participar de manera más informada y comprometida en la sociedad (De la Montaña, 2023). De esta forma, se reconocen las valiosas posibilidades educativas de la controversia para analizar de manera informada, participar en debates, conectar los contenidos académicos con la realidad socioambiental y contribuir al cambio social positivo.

Trabajar desde el patrimonio controversial promueve, además, la ruptura con enfoques metodológicos fundamentados en la transmisión sistemática de contenidos presentados como inapelables y su aceptación acrítica (Cowan y Maitles, 2012). Además, al enfrentar y discutir abiertamente temas controversiales en el aula, se fomenta un ambiente de escucha, respeto y empatía, así como la construcción colectiva del conocimiento. En definitiva, implica transitar desde una perspectiva memorística y unidireccional a una perspectiva sociocrítica, en la que el conocimiento se construye a través del análisis crítico y reflexivo de la realidad sociocultural. Tal como propone González-Monfort (2019), supone formular preguntas, plantear hipótesis, realizar interpretaciones, desarrollar propuestas, descubrir intencionalidades, pues solo así se comprende la complejidad de los hechos históricos, de la realidad social, de la multiplicidad de miradas.

En concreto, se ha demostrado la efectividad del debate y la discusión para abordar temas controversiales y problemáticas socioambientales, pues permiten adoptar una actitud reflexiva, fomentar la empatía, educar en valores democráticos e impulsar la participación de una ciudadanía crítica (Johnson y Johnson, 1979; Pagés, 2019). Estas estrategias permiten dialogar y cuestionar los referentes patrimoniales en su contemporaneidad, comprendiendo los contextos históricos en los que fueron creados o pensados y cuestionando las estructuras presentes. Asimismo, fortalecen el pensamiento poliperspectivista, al reconocer que los elementos patrimoniales pueden ser analizados desde múltiples puntos de vista (Martín et al., 2021).

En definitiva, trabajar desde y con el patrimonio controversial en educación favorece el pensamiento crítico en los estudiantes, su compromiso social, así como su implicación en construir un futuro más justo (Estepa et al., 2021). Por ello, se hace necesario introducir los temas controvertidos en la formación docente para visibilizar a todas las personas e identidades, rescatar los tiempos y lugares olvidados y facilitar la generación de narrativas diversas, como una acción de justicia social en un entorno democrático (Santisteban, 2015).

3. Metodología

3.1. Hipótesis y objetivos

La hipótesis principal de este estudio es que los estudiantes universitarios han participado en pocas actividades educativas vinculadas al patrimonio controversial, lo que impide la comprensión del patrimonio desde una perspectiva holística y global (H_1). La segunda hipótesis es que el método World Café aporta numerosos beneficios para abordar el patrimonio controversial, entre los que destacan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, así como el cuestionamiento profundo y la comprensión de nuevos contenidos por parte de los estudiantes (H_2).

Para fomentar el compromiso de los individuos con la conservación y transmisión del patrimonio, primero es necesario que lo conozcan, comprendan y valoren (Cerquetti y Ferrara, 2018). Por este motivo, el principal objetivo del presente estudio es explorar el nivel de interacción de los estudiantes universitarios con distintos tipos de patrimonio en general y con el patrimonio controversial en particular (O_1).

Además, el conocimiento y las concepciones que los estudiantes poseen sobre el patrimonio influye en su posterior enseñanza (Alsina et al., 2016). Este hecho subraya la necesidad de explorar con qué elementos patrimoniales están más familiarizados y sobre cuáles poseen un mayor desconocimiento, prestando especial atención al patrimonio controversial.

Asimismo, se pretende analizar los resultados de una intervención didáctica, consistente en el implemento de la metodología dialógica World Café para abordar el patrimonio controvertido (O_2). Tras su aplicación, este trabajo trata de explorar las opiniones y propuestas de acción del alumnado respecto a diversos ejemplos de patrimonio controversial: la Cruz de los Caídos ubicada en Cáceres (Extremadura), como ejemplo de antipatrimonio (O_{2A}); la tauromaquia, como ejemplo de patrimonio de la残酷 (O_{2B}); y la cuestión del turismo indígena, como parte de los patrimonios sometidos (O_{2C}).

Finalmente, este trabajo también pretende valorar el grado de satisfacción de los discentes respecto a la estrategia metodológica didáctica utilizada (O_3), considerando la importancia de seguir investigando sobre la eficacia de instrumentos y estrategias didácticas que promuevan la formación docente de los futuros maestros con una mayor implicación y compromiso por fomentar la educación patrimonial desde la perspectiva del pensamiento crítico (Santisteban, 2011).

3.2. Diseño y muestra

Según su enfoque metodológico, el presente estudio se clasifica en la genealogía de la investigación didáctico-conceptual, centrada en la didáctica del patrimonio en contextos formales (Fontal et al., 2019). Concretamente, trata de determinar la valoración de docentes en formación sobre el patrimonio controversial y sobre el método World Café como estrategia didáctica para su enseñanza y aprendizaje. En el estudio participan cuatro grupos diferentes de alumnos de la Universidad de Extremadura que cursan las titulaciones del Grado en Educación Primaria, el Grado en Educación Infantil y el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Concretamente, la muestra se distribuyó de la siguiente forma (Tabla 1):

Tabla 1**Distribución de la muestra e instrumentos de investigación**

| Análisis | Instrumento | Muestra | Fase de investigación |
|--------------|-------------------|---------|-----------------------|
| Cuantitativo | Encuesta | 202 | 1 |
| Cualitativo | Hojas de registro | 24 | 2 |
| | Entrevistas | 107 | 3 |

Fuente: elaboración propia.

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia para seleccionar a los participantes. Como criterio de inclusión se consideraron las titulaciones que contemplan asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales y que abordan contenidos relacionados con la educación patrimonial. No obstante, la mayoría de los estudiantes pertenecen al Grado en Educación Primaria (61,88%), pues el trabajo educativo con el patrimonio en esta etapa resulta fundamental para promover la conexión con el entorno local y fomentar hábitos de cuidado, respeto y participación hacia la conservación de los bienes patrimoniales (Guillén-Peñaflor et al., 2022).

La recogida de datos se realizó entre los meses de febrero y mayo del 2024. El margen de error fue de 6,86% para el caso de las encuestas, con un intervalo de confianza del 95%, considerando las estadísticas de estudiantes de pregrado matriculados en esa universidad en el año académico 2023-2024 (Universidad de Extremadura, 2024). Para el caso de los análisis cualitativos, el margen de error fue de 9,45%.

3.3. Flujo de trabajo y procedimiento

En este estudio se han seguido tres etapas: (i) cumplimentación de un cuestionario, que determina la situación inicial del alumnado; (ii) desarrollo de intervención didáctica, que permite determinar el imaginario de los estudiantes respecto a los patrimonios controversiales sometidos a debate; y (iii) realización de entrevistas, mediante las cuales se valora la metodología dialógica World Café (Figura 1).

En la primera etapa se implementó una encuesta ad hoc, utilizando la herramienta Google Forms (Anderson, 2019). Esta fue cumplimentada por 202 estudiantes en el aula y su desarrollo fue supervisado por el docente. Esta herramienta determina la situación inicial de partida del alumnado respecto a la educación patrimonial.

La valoración de los estudiantes sobre la educación patrimonial (B6) puede verse condicionada por el contexto y la participación en actividades y experiencias. Por ello, se consideraron diferentes variables para evaluar la situación inicial de los estudiantes: participación en actividades de educación patrimonial en distintos niveles educativos (B1), tipo de patrimonio más trabajado (B2), uso de metodologías y recursos didácticos (B3), perspectivas predominantes (B4), emociones y sentimientos experimentadas (B5) y experiencias prácticas en las que han participado (B7).

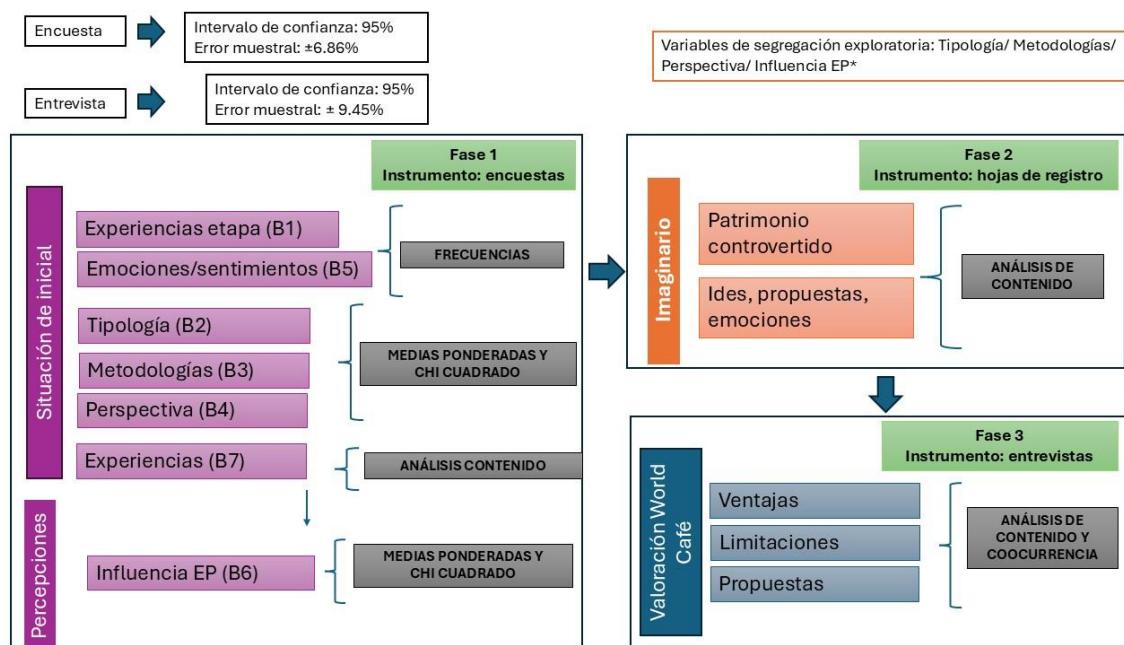


Figura 1. Estructura y flujo de trabajo. Fuente: elaboración propia

La segunda etapa consistió en el desarrollo y valoración de la intervención didáctica, basada en la aplicación del método World Café (Brown e Isaacs, 2006). Este método se fundamenta en la naturaleza social del aprendizaje, defendiendo que el conocimiento se construye a través del diálogo colaborativo (Miskovic y Hoop, 2006). Por ello, posee un enfoque apropiado para trabajar en ambientes reales de aula (Bartón, 2006). Se desarrollaron cuatro sesiones de World Café con cuatro grupos de alumnos de la Universidad de Extremadura que cursan las titulaciones del Grado en Educación Primaria y el Grado en Educación Infantil. La intervención se distribuyó en seis etapas (Tabla 2):

Tabla 2

Fases de la intervención didáctica

| Espacio y material | Habilitación del aula y del material |
|---|--|
| Inicio de la sesión | Explicación previa sobre el patrimonio controversial y exposición de distintos ejemplos en la vida cotidiana |
| Explicación de la estrategia metodológica | Explicación de la estrategia metodológica a desarrollar, los objetivos de la sesión, las funciones de los moderadores y las temáticas sometidas a discusión en cada una de las mesas de debate |
| Establecimiento de grupos | Distribución del alumnado en seis grupos de conversación |
| Desarrollo de las rondas de debate | Discusión y debate simultáneo en cada una de las seis mesas y rotaciones |
| Final de la sesión | Reflexión y puesta en común en gran grupo |

Fuente: elaboración propia

La actividad consistió en el desarrollo de seis rondas de conversación progresivas, cuya duración fue de 15 minutos cada una. Una vez transcurrido ese tiempo, todos los participantes se reubicaron en la mesa siguiente, a excepción de los moderadores. La función del moderador fue desempeñada por los docentes, así como por alumnos en caso necesario. Para abordar cada ejemplo del patrimonio seleccionado, se utilizaron dos mesas, que incentivaban el debate de diferente forma (Tabla 3):

Tabla 3
Disposición y contenido de las mesas de debate

| Tema | Mesa | Tipo de debate | Preguntas orientativas |
|-------------------------------|------|-------------------------|---|
| Memoria histórica | 1 | Reflexión | ¿Cómo preservar la memoria histórica sin que dañe las sensibilidades de parte de la población? |
| | 2 | Posicionamiento forzoso | Permanencia o retirada de la Cruz de los Caídos |
| Tradiciones: tauromaquia | 3 | Reflexión | ¿Cómo mantener los componentes de esta tradición sin ocasionar sufrimiento o muerte del animal? |
| | 4 | Posicionamiento forzoso | Abolición o permanencia de la tauromaquia |
| Turismo a pueblos originarios | 5 | Reflexión | ¿Cómo compatibilizar las visitas turísticas a los pueblos originarios garantizando el respeto hacia su cultura? |
| | 6 | Posicionamiento forzoso | Visita turística a pueblos originarios o no |

Fuente: elaboración propia

Mientras que las mesas 1, 3 y 5 trataban de incentivar la reflexión a través de las ideas, sentimientos y propuestas de acción, las mesas 2, 4 y 6 pretendían que los estudiantes se situasen en otro rol. En esta dinámica, cuando el rol asignado no coincide con la opinión propia, se incentiva un mayor desarrollo del pensamiento crítico, esencial para la futura profesión docente (Zelaieta et al., 2019). Para asumir otro rol, el moderador repartía una cartulina de color rojo o verde, que determinaba la posición de cada estudiante.

Para determinar el imaginario de los estudiantes se distribuyó a cada uno de los moderadores una hoja de papel sobre la mesa, que se utilizó como hoja de registro. Las hojas de registro sintetizaron las ideas, sentimientos y propuestas de acción en relación con los tres ejemplos de patrimonio controvertido trabajados. El desarrollo de la práctica con 4 grupos diferentes resultó en la generación de 24 hojas de registro.

Tras el desarrollo de la intervención, la tercera etapa consiste en el desarrollo de 107 entrevistas semiestructuradas a los estudiantes universitarios. Mediante este instrumento se pretendía evaluar la efectividad del método World Café aplicado durante la intervención didáctica y contribuir a su validación como estrategia para fomentar la educación patrimonial a través del patrimonio controversial. Para ello, la entrevista abordó tres ejes principales en relación con la estrategia didáctica: ventajas, limitaciones y propuestas de mejora.

3.4. Instrumentos y técnicas

El diseño metodológico corresponde a un enfoque de métodos mixtos (Flick, 2013). Así, se han aplicado distintos análisis en cada una de las fases de la investigación. Para determinar la situación de partida del alumnado (Fase 1) se aplicaron principalmente análisis cuantitativos, mediante los cuales se analizaron los resultados de la encuesta. Para ello se empleó estadística descriptiva e inferencial. No obstante, también se aplicaron análisis cualitativos para las cuestiones de carácter abierto.

Para determinar la valoración metodológica (Fase 2) y las concepciones respecto al patrimonio controvertido (Fase 3) se realizaron análisis cualitativos, consistentes fundamentalmente en el análisis de contenido inductivo (Miles et al., 2013). Estos se aplicaron a las entrevistas y hojas de registro. También se aplicaron otros análisis

cuantitativos basados en análisis de coocurrencia, que muestran la codependencia entre los distintos códigos y categorías (Pérez, 2023). Estos análisis facilitan la interpretación de los resultados. En ellos, las relaciones con una interdependencia más fuerte se reflejan mediante números más elevados.

La encuesta ha sido validada por expertos, y sometida al proceso de validación estadística de la fiabilidad del constructo, mediante la aplicación de la prueba de Alfa de Cronbach. El resultado obtenido es de $\alpha = 0.854$, que confirma un alto índice de fiabilidad. Su estructura es la siguiente (Tabla 4):

Tabla 4
Estructura de la encuesta

| Bloques | Preguntas | Ítems |
|---|--|--|
| Bloque 1 Experiencias didácticas | ¿Recuerdas haber realizado actividades relacionadas con el patrimonio en Educación Primaria? ¿Recuerdas haber realizado actividades relacionadas con el patrimonio en Educación Secundaria? ¿Recuerdas haber realizado actividades relacionadas con el patrimonio durante la etapa universitaria? | Sí/No |
| Bloque 2 Tipología | Grado de interacción con distintos tipos de patrimonio: Monumentos/ Fiestas y tradiciones/ Gastronomía/ Cuentos y leyendas/ Arquitectura vernácula/ Pinturas y grabados rupestres/ Música y danza tradicionales/ Oficios tradicionales/ Patrimonio natural/ Paisaje cultural/ Patrimonio industrial/ Patrimonio controvertido | Escala Likert 1-3 |
| Bloque 3 Metodologías | Estrategias didácticas con las que has recibido formación sobre patrimonio: Explicación docente/ Manual escolar/ Ejercicios prácticos en el aula/ Materiales audiovisuales/ Salidas o visitas/ Talleres arqueológicos/ TIC | Escala Likert 1-3 |
| Bloque 4 Experiencia | Perspectivas desde las que has recibido formación sobre patrimonio: Identidad/ Arte y monumentalidad/ Historia/ Pensamiento crítico/ Respeto y sostenibilidad | Escala Likert 1-3 |
| Bloque 5 Emociones y sentimientos | ¿Qué emociones/sentimientos te ha generado el trabajo con el patrimonio en tu experiencia como estudiante? | Sorpresa/ Alegría/ Tristeza/ Desprecio/ Tranquilidad/ Miedo/ Ira/ Curiosidad/ Asco/ Satisfacción |
| Bloque 6 Influencia de la Educación Patrimonial (EP) | Importancia de la EP/ Influencia de la EP en la formación como persona/ Influencia de la EP en la actitud y compromiso ciudadano/ Influencia de la EP en el futuro desempeño docente | Escala Likert 1-5 |
| Bloque 7 Experiencias | Experiencias educativas relacionadas con el patrimonio | Respuesta abierta |

Fuente: elaboración propia

Las técnicas cuantitativas se aplicaron para conocer la mayoría de los aspectos que determinan la situación de partida del alumnado, a excepción del Bloque 7. Éstas incluyeron análisis basados en distribución de frecuencias, promedios ponderados, tablas de contingencia y chi cuadrado. El cálculo de los promedios ponderados tomó como referencia las puntuaciones otorgadas por los estudiantes en los bloques 2, 3, 4 (utilizando una escala del 1-3) y 6 (utilizando una escala Likert del 1-5). Para ello se consideró que la puntuación 1 correspondía al valor mínimo y la puntuación 3 o 5 al valor máximo. El cálculo del promedio ponderado se realizó siguiendo la siguiente fórmula:



$$\bar{X} = \frac{\{(rvx1 \times 1) + (rvx2 \times 2) + (rvx3 \times 3) + (rvx4 \times 4) + (rvx5 \times 5)\}}{n}$$

en la que rvx es el número de respuestas que obtuvieron puntuación x , valor que va de 1 a 5, y donde n es el equivalente al número de respuestas.

La decisión de utilizar diferentes escalas en la encuesta responde a la naturaleza y complejidad de las preguntas planteadas en cada bloque. En los Bloques 2, 3 y 4 se empleó una escala Likert del 1 al 3 (en la que 1 es nada, 2 es moderadamente y 3 es mucho) para simplificar la evaluación de aspectos específicos, facilitando respuestas rápidas y concisas (Wakita et al., 2012). En el Bloque 6 se optó por una escala Likert del 1 al 5 (en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo), considerando que las preguntas requerían un mayor grado de discriminación permitiendo a los estudiantes valorarlas con mayor precisión.

La prueba estadística de chi cuadrado (χ^2) se utilizó para determinar si existe correlación entre dos variables categóricas en una población. La prueba se basa en la hipótesis nula (H_0), que implica la independencia de las variables. Esta hipótesis puede rechazarse por la alternativa (H_a), que implica que las variables no son independientes o existe una diferencia significativa entre las frecuencias esperadas y observadas. Esto sucede siempre que el valor p sea menor que el nivel de significancia (0,05) (McHugh, 2013).

En este caso, se busca conocer si existe una concepción global de los estudiantes sobre la importancia de la educación patrimonial en su desarrollo profesional y personal o si surgen sesgos en función de parámetros como el tipo de patrimonio con el que más han trabajado en las diferentes etapas educativas, la perspectiva utilizada en los procesos de enseñanza o las metodologías utilizadas. El objetivo final fue determinar qué contenidos y estrategias didácticas se pueden adoptar y promover para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del patrimonio. Para ello, el análisis chi-cuadrado consideró las siguientes hipótesis nulas:

- Existe una valoración similar de la importancia de la educación patrimonial en su desarrollo profesional y personal independientemente del tipo de patrimonio trabajado.
- Existe una valoración similar de la importancia de la educación patrimonial en su desarrollo profesional y personal independientemente de la perspectiva de la enseñanza del patrimonio.
- Existe una valoración similar de la importancia de la educación patrimonial en su desarrollo profesional y personal independientemente de la metodología utilizada en los procesos de enseñanza.

Por otro lado, se utilizaron procedimientos cualitativos basados principalmente en análisis de contenido inductivo (Miles et al., 2014), para el Bloque 7 de la encuesta, las entrevistas y las hojas de registro. En las entrevistas, además, se aplicaron análisis de coocurrencia. El análisis de contenido consistió en codificar segmentos relevantes de información en unidades analizables (Coffey y Atkinson, 2003). Mediante este proceso de codificación se generaron diferentes categorías, definidas por características comunes. Este proceso se realizó mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti versión 23, con el objetivo de lograr una mayor rigurosidad y sistematicidad. Esta herramienta permitió desarrollar análisis de coocurrencia, mostrando la interrelación y codependencia entre los distintos códigos y categorías (Pérez, 2023).

4. Resultados

La aplicación de diferentes procesos metodológicos a los objetivos planteados arroja resultados que categorizamos en tres secciones diferentes: situación de partida, valoración metodológica y concepciones respecto al patrimonio controvertido.

4.1. Situación inicial

Los resultados revelan que la participación de los estudiantes universitarios en actividades relacionadas con el patrimonio fue mayor en las etapas previas de Educación Primaria (69,8%) y Educación Secundaria (74,3%), frente a la etapa universitaria (41,1%), en la que se manifiesta un descenso importante en este aspecto (Tabla 5).

Tabla 5
Grado de participación en actividades de educación patrimonial

| | | Educación Primaria | Educación Secundaria | Universidad |
|----|------------|--------------------|----------------------|-------------|
| Sí | Frecuencia | 141 | 150 | 83 |
| | % | 69,8 | 74,3 | 41,1 |
| No | Frecuencia | 61 | 52 | 119 |
| | % | 30,2 | 25,7 | 58,9 |

Fuente: elaboración propia.

Este hecho merece una atención especial, ya que, durante la formación de maestros y profesores se debería garantizar tanto el conocimiento del patrimonio cultural, como, sobre todo, incentivar la educación patrimonial.

En relación con las emociones y sentimientos experimentados por los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el patrimonio cultural, se refleja una diversidad de respuestas emocionales (Tabla 6). Este hecho ilustra que dichas experiencias no solo transmiten conocimientos, sino que generan una amplia gama de respuestas emocionales que pueden enriquecer significativamente el proceso de aprendizaje y la conexión personal con el propio patrimonio.

Tabla 6
Emociones y sentimientos experimentados mediante el trabajo con el patrimonio

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Sorpresa | 117 | 22,3% |
| Alegria | 68 | 13% |
| Tristeza | 13 | 2,5% |
| Desprecio | 2 | 0,4% |
| Tranquilidad | 37 | 7% |
| Miedo | 5 | 1% |
| Ira | 3 | 0,6% |
| Curiosidad | 176 | 33,5% |
| Asco | 1 | 0,2% |
| Satisfacción | 103 | 19,6% |
| Total | 525 | 100% |

Fuente: elaboración propia

Entre las emociones destaca la curiosidad (33,5%) en los procesos de aprendizaje, pues fomenta la exploración activa y el deseo de entender mejor el patrimonio y sus implicaciones. Junto a ella, la sorpresa (22,3%) y la satisfacción (19,6%) son también emociones y sentimientos significativos, asociados con el descubrimiento de nuevos

aspectos de los bienes patrimoniales, así como el disfrute personal derivado de estas experiencias educativas. Por otro lado, emociones y sentimientos menos comunes son la tristeza (2,5%), el desprecio (0,4%), el miedo (1%) o la ira (0,6%).

Respecto al tipo de patrimonio, los estudiantes manifiestan que han trabajado más con el patrimonio tangible, destacando los monumentos (2,26) y el patrimonio natural (2,26). En contraste, reconocen una menor familiarización con el patrimonio controvertido (1,49), los oficios tradicionales (1,68) y la arquitectura vernácula (1,69) (Tabla 7).

Tabla 7
Nivel de interacción con distintos tipos de patrimonio

| | Monumentos | Fiestas y tradiciones | Gastronomía | Cuentos y leyendas | Arquitectura vernácula | Pinturas rupestres | Música y danza | Oficios tradicionales | Patrimonio natural | Paisaje cultural | Patrimonio industrial | Patrimonio controvertido |
|-----------|------------|-----------------------|-------------|--------------------|------------------------|--------------------|----------------|-----------------------|--------------------|------------------|-----------------------|--------------------------|
| Opción 1 | 15 | 30 | 89 | 47 | 93 | 36 | 76 | 90 | 25 | 29 | 62 | 117 |
| Opción 2 | 238 | 210 | 168 | 204 | 156 | 218 | 192 | 172 | 198 | 230 | 220 | 144 |
| Opción 3 | 204 | 201 | 87 | 159 | 93 | 171 | 90 | 78 | 234 | 174 | 90 | 39 |
| Total | 457 | 441 | 344 | 410 | 342 | 425 | 358 | 340 | 457 | 433 | 372 | 300 |
| Casos | 202 | 202 | 202 | 202 | 202 | 202 | 202 | 202 | 202 | 202 | 202 | 202 |
| Promedios | 2,26 | 2,18 | 1,70 | 2,03 | 1,69 | 2,10 | 1,77 | 1,68 | 2,26 | 2,14 | 1,84 | 1,49 |

Fuente: elaboración propia

Estas respuestas reflejan que el currículo educativo prioriza el patrimonio tangible y material. Por su parte, los bienes intangibles, que remiten a costumbres, tradiciones, modos de vida o conocimientos ancestrales y que resultan fundamentales para la comprensión de la cultura y la identidad de las comunidades, reciben menos atención.

En relación con las pedagogías y recursos didácticos más utilizados para conocer y valorar el patrimonio cultural sobresale la explicación docente (2,47). Ello revela la continuidad de métodos tradicionales de enseñanza (Tabla 8).

Tabla 8
Utilización de recursos y estrategias en la educación patrimonial

| | Explicación docente | Libro texto | Ejercicios prácticos aula | Materiales audiovisuales | Salidas | Talleres arqueológicos | TIC |
|----------|---------------------|-------------|---------------------------|--------------------------|---------|------------------------|------|
| Opción 1 | 7 | 53 | 82 | 22 | 19 | 157 | 39 |
| Opción 2 | 186 | 208 | 168 | 196 | 222 | 70 | 220 |
| Opción 3 | 306 | 135 | 108 | 246 | 216 | 30 | 159 |
| Total | 499 | 396 | 358 | 464 | 457 | 257 | 418 |
| Casos | 202 | 202 | 202 | 202 | 202 | 202 | 202 |
| Promedio | 2,47 | 1,96 | 1,77 | 2,30 | 2,26 | 1,27 | 2,07 |

Fuente: elaboración propia.

En contraste, las actividades prácticas basadas en metodologías activas adquieren un valor promedio sustancialmente inferior. Este es el caso de la participación en talleres arqueológicos (1,27) o la realización de ejercicios prácticos en el aula (1,77), que resultan



los recursos menos utilizados para la enseñanza de contenidos patrimoniales. Por su parte, las TIC se utilizan en un grado moderado (2,07), lo que refleja una integración creciente de la tecnología en la enseñanza, aunque no prioritaria. Una situación similar se identifica en el caso de las salidas escolares (2,26), que se erigen como uno de los principales recursos utilizados, con una valoración mayor, incluso, que la que recibe el libro de texto (1,96). Este hecho sugiere un interés creciente hacia las experiencias vivenciales en contacto con el entorno.

Junto a lo anterior, los estudiantes manifiestan que han interactuado con el patrimonio principalmente desde una perspectiva histórica (2,52) y artística (2,18). Esto supone que la enseñanza del patrimonio se enfoca en su valor artístico y monumental, así como en su vinculación con hechos o etapas históricas (Tabla 9).

Tabla 9
Enfoques para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio

| | Identidad | Arte y monumentalidad | Historia | Pensamiento crítico | Sostenibilidad |
|----------|-----------|-----------------------|----------|---------------------|----------------|
| Opción 1 | 83 | 23 | 5 | 64 | 34 |
| Opción 2 | 210 | 238 | 172 | 224 | 224 |
| Opción 3 | 42 | 180 | 333 | 78 | 168 |
| Total | 335 | 441 | 510 | 366 | 426 |
| Casos | 202 | 202 | 202 | 202 | 202 |
| Promedio | 1,66 | 2,18 | 2,52 | 1,81 | 2,11 |

Fuente: Elaboración propia

La perspectiva identitaria obtiene el promedio más bajo (1,66), lo que indica que el enfoque de enseñanza orientado al reconocimiento simbólico-identitario recibe menos atención en el ámbito educativo. Asimismo, la enseñanza del patrimonio desde una perspectiva dirigida al desarrollo del pensamiento crítico también recibe un promedio bajo (1,81), reflejando un menor énfasis en fomentar habilidades reflexivas y de análisis.

Respecto a la influencia de la educación patrimonial (Tabla 10), otros resultados revelan que los estudiantes reconocen la importancia general de la educación patrimonial (4,29), pero también valoran altamente su potencial para influir en el desarrollo personal (4,21), las posibilidades que ofrece para su futura implementación en el ámbito educativo (3,95) y su repercusión en la formación ciudadana (3,82).

Ánalisis más específicos realizados mediante la prueba chi-cuadrado revelaron que en la mayoría de los casos se aceptó la hipótesis nula, es decir, se admitió la independencia entre las variables. De ello se deduce que, independientemente del tipo de patrimonio, la perspectiva desde la que éste se ha trabajado o las metodologías utilizadas, existe una valoración similar de importancia que atribuyen a la influencia de la educación patrimonial en su desarrollo profesional y personal.

Tabla 10
Impacto reconocido de la educación patrimonial

| | Importancia educación patrimonial | Influencia desarrollo personal | Formación ciudadana | Possibilida des es educativas |
|----------|---|--------------------------------------|------------------------|--|
| Opción 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Opción 2 | 10 | 18 | 24 | 20 |
| Opción 3 | 81 | 102 | 177 | 162 |
| Opción 4 | 284 | 240 | 284 | 268 |
| Opción 5 | 490 | 490 | 285 | 345 |
| Total | 866 | 851 | 771 | 797 |
| Casos | 202 | 202 | 202 | 202 |
| Promedio | 4,29 | 4,21 | 3,82 | 3,95 |

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, existen algunos casos en los que debe considerarse la hipótesis alternativa. Concretamente, se corroboró la existencia de relaciones significativas de interdependencia entre las posibilidades que ofrece la educación patrimonial para su futura implementación en el ámbito educativo con las variables: trabajo con oficios tradicionales, trabajo con arquitectura vernácula y trabajo desde una perspectiva identitaria (Tabla 11).

Según los niveles de significancia, quienes trabajaron en mayor medida con los oficios tradicionales, con la arquitectura vernácula y desde una perspectiva identitaria, tienen una mejor opinión sobre las posibilidades educativas del patrimonio en su futuro desempeño docente (Tabla 12).

Tabla 11
Correlación entre el trabajo con los oficios tradicionales, la arquitectura vernácula y la perspectiva identitaria con el reconocimiento del potencial educativo del patrimonio

| | | Posibilidades de desempeño docente | | | | | | |
|----------------------------|---------------------|------------------------------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | Nada | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho | Total | |
| Oficios tradicionales | Poco o nada | N % | 1 1,1% | 6 6,7% | 30 33,3% | 34 37,8% | 19 21,1% | 90 100% |
| | Bastante o mucho | N % | 1 0,9% | 4 3,6% | 24 21,4% | 33 29,5% | 50 44,6% | 112 100% |
| Arquitectura vernácula | Poco o nada | N % | 1 1,1% | 6 6,5% | 26 28% | 38 40,9% | 22 23,7% | 93 100% |
| | Bastante o mucho | N % | 1 0,9% | 4 3,7% | 28 25,7% | 29 26,6% | 47 43,1% | 109 100% |
| Perspectiva identitaria | Poco o nada | N % | 1 1,2%" | 8 9,6% | 26 31,3% | 26 31,3% | 22 26,5% | 83 100% |
| | Bastante o mucho | N % | 1 0,8% | 2 1,7% | 28 23,5% | 41 34,5% | 47 39,5% | 119 100% |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12
Niveles de significancia mediante chi-cuadrado

| | | Valor | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|--|----------------|----------------|-----------------------------|
| Oficios tradicionales | Chi-cuadrado de Pearson | 12,76 | 4 | 0,012 |
| | Razón de verosimilitudes | 4 ^a | | |
| | | 13,12 | 4 | 0,011 |
| | | 3 | | |
| Arquitectura vernácula | N de casos válidos | 202 | | |
| | a. 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,89. | | | |
| | Chi-cuadrado de Pearson | 9,533 | 4 ^a | 0,049 |
| | Razón de verosimilitudes | 9,688 | 4 | 0,046 |
| Perspectiva identitaria | N de casos válidos | 202 | | |
| | a. 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,92. | | | |
| | Chi-cuadrado de Pearson | 9,992 | 4 ^a | 0,041 |
| | Razón de verosimilitudes | 10,13 | 4 ^a | 0,038 |

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el análisis de contenido muestra que las actividades educativas más habituales fueron las visitas al patrimonio histórico, como los cascos históricos de grandes ciudades y sus monumentos, y las visitas al patrimonio natural, incluyendo Parques Nacionales, Parques Naturales y Monumentos Naturales (Figura 2).

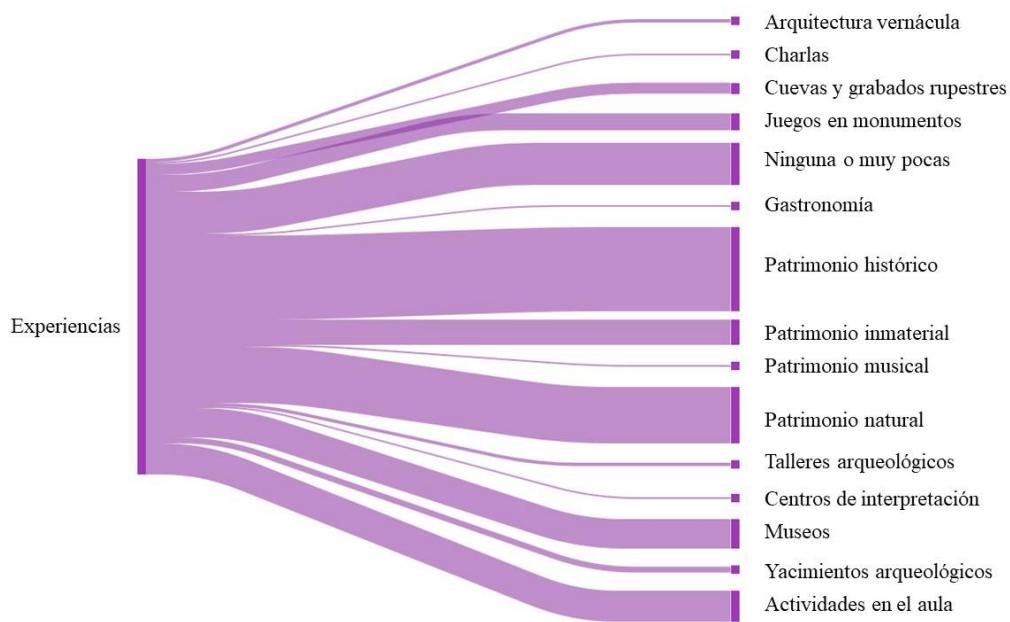


Figura 2. Principales actividades realizadas de educación patrimonial. Fuente: elaboración propia

En menor medida, se identificaron otras actividades como las realizadas en el aula, visitas a museos, experiencias vinculadas al patrimonio inmaterial, juegos en torno a monumentos, visita a abrigos naturales, observación de elementos de arquitectura vernácula, realización de talleres de arqueología, visita a yacimientos arqueológicos y centros de

interpretación, conocimiento del patrimonio musical y gastronómico y asistencia a charlas (Figura 2).

4.2. Imaginario

Los resultados derivados del análisis de contenido de las hojas de registro reflejan el potencial de la metodología dialógica World Café para reflexionar y articular propuestas sobre el patrimonio controversial en particular y la educación patrimonial. Más concretamente, los diversos ejemplos de patrimonio seleccionados han permitido debatir, argumentar, cuestionar, interpretar e interiorizar aspectos históricos, sociales y culturales relacionados con la Guerra Civil española, la Declaración de los Derechos de los animales o el turismo sostenible.

Entre las reflexiones generadas en los debates, se recogen afirmaciones como: “el que no conoce su historia está condenado a repetirla”; “educar desde los colegios en los pueblos originarios y en las culturas minoritarias”; “existe un desplazamiento de su cultura”; “mantener la Cruz para dar a conocer la historia”; o “educar en el respeto animal desde edades tempranas”. La Tabla 13 recoga una síntesis de los resultados:

Tabla 13

Resultados de las hojas de registro: reflexiones del alumnado

| | | | |
|-------------------------------|------------------------------|---|---|
| Memoria histórica | 1 Reflexiones | Valor didáctico para instruir y sensibilizar Conocer la historia Preguntar a la población | |
| | 2 Posicionamiento forzoso | Permanencia: Patrimonio histórico/ Identidad / Recurso didáctico / Posibilidad de concienciar / Turismo | Abolición: Homenaje dictadura Sentimientos de tristeza/ Reemplazo por otro monumento representativo |
| Tradiciones: tauromaquia | 3 Reflexiones | Mantener espectáculo sin sufrimiento físico Valores violentos: maltrato, sufrimiento, ridiculización Tradición obsoleta e inadaptada Herencia familiar: ¿aceptación acrítica y reproducción de modelos familiares? | |
| | 4 Posicionamiento forzoso | Permanencia Economía/ Proyección cultural /Arte / Espectáculo/ Turismo/ Patrimonio / Alimento/ Mantenimiento infraestructuras/ Apoyo a la ganadería | Abolición Representa valores violentos: maltrato, sufrimiento, ridiculización, cosificación/ Tradición obsoleta e inadaptada/ Gasto económico |
| Turismo a pueblos originarios | 5 Reflexiones | ¿Existe voluntad real de conocer pueblos originarios o se debe al turismo masivo y la necesidad de mostrar todo por redes sociales (viajero digital)? Posibilidad de limitar el número de turistas Concienciación previa en las aulas Guía turístico sensibilizado Estratificación social | |
| | 6 Posicionamiento | Permanencia Aprendizaje de otras culturas y sus costumbres Visibilidad de minorías Intercambio cultural Valorar la diversidad | Abolición Sometimiento culturas minoritarias Aculturación Cosificación poblaciones aborígenes |

Fuente: elaboración propia.



En relación con la Cruz de los Caídos, los estudiantes identifican algunas ventajas asociadas a este tipo de patrimonio, destacando sus posibilidades didácticas, su valor identitario y su potencial como recurso sensibilizador. En contraposición, reconocen algunas desventajas vinculadas con la evocación a un régimen dictatorial. Es importante destacar que muchos estudiantes desconocían el significado de la Cruz de los Caídos, a pesar de estar ubicada en un lugar que frecuentan diariamente. Esta falta de familiaridad con el simbolismo de este monumento revela una brecha en la comprensión de elementos y temas controvertidos en su propio entorno local. Sin embargo, tras reconocer el significado de este elemento a través del debate, la mayoría propone utilizarlo como un recurso educativo clave para fomentar el aprendizaje y la reflexión.

Respecto a la tauromaquia, los estudiantes identifican la economía y la cultura como ventajas asociadas a esta tradición. Sin embargo, también señalan aspectos negativos, como la proyección de valores violentos relacionados con el sufrimiento y el maltrato animal y el carácter obsoleto de esta costumbre. Además, reconocen la herencia familiar como un factor esencial en la perpetuación de la tauromaquia, lo que supone la necesidad de abordar el patrimonio controvertido para evitar la reproducción y aceptación sistemática y acrítica de modelos familiares. En términos de soluciones, se propone promover la reflexión en las aulas sobre diversas tradiciones y costumbres mantenidas a lo largo de los años. De esta forma, abordando el conflicto, cada individuo puede desarrollar una opinión crítica y fundamentada sobre su posición respecto a prácticas culturales controvertidas.

En relación con el turismo indígena, se considera que esta actividad favorece el enriquecimiento intercultural, la visibilidad de los grupos minoritarios y la posibilidad de interactuar y aprender de las poblaciones originarias. Sin embargo, debatieron sobre aspectos adversos derivados de este tipo de turismo, como la comercialización de la cultura o la pérdida de identidad, por lo que señalan la necesidad de integrar modelos turísticos gestionados bajo principios de sostenibilidad. Ante estas preocupaciones, se proponen medidas como limitar el número de turistas o la necesidad de concienciar en las aulas sobre el turismo sostenible y los pueblos originarios, abordando estos contenidos como parte de la materia de Ciencias Sociales. Además, recomiendan la necesidad de contar con mediadores culturales o guías sensibilizados y comprometidos con la educación, que puedan facilitar las interacciones turísticas y con el medio ambiente de forma responsable y sostenible.

4.3. Valoración de la metodología dialógica World Café

El análisis de coocurrencia de códigos derivado de las entrevistas revela relaciones de interdependencia entre el conjunto de categorías identificadas. En total, se manifiestan 474 relaciones de interdependencia entre el conjunto de categorías. De ellas, 279 hacen referencia a las ventajas, 131 a las limitaciones y 64 a las propuestas (Tabla 14).

Si bien se han identificado numerosas ventajas derivadas de aplicar la estrategia metodológica World Café, las principales hacen referencia a la formación en habilidades de comunicación como escuchar, respetar, empatizar y compartir opiniones. Además, se destaca el aprendizaje sobre el patrimonio controversial, que facilita que los estudiantes aborden temas complejos y cuestiones sociales relevantes en un ambiente de diálogo.

Tabla 14
Análisis de coocurrencia

| Códigos/ Categorías | Limitaciones | Propuestas | Ventajas | TOTAL |
|--|--------------|------------|------------|------------|
| Formación en educación patrimonial | 20 | 19 | 112 | 151 |
| Habilidades de comunicación | 2 | 0 | 128 | 130 |
| Patrimonio controversial | 16 | 14 | 99 | 129 |
| Temas polémicos | 23 | 14 | 27 | 64 |
| Motivación | 0 | 0 | 62 | 62 |
| Inicio en nuevas temáticas | 0 | 2 | 55 | 57 |
| Educación turística | 9 | 4 | 38 | 51 |
| Reflexionar | 0 | 1 | 50 | 51 |
| Pensamiento crítico | 0 | 2 | 47 | 49 |
| Promover aprendizajes | 0 | 0 | 47 | 47 |
| Posicionamiento forzoso | 7 | 1 | 37 | 45 |
| Tiempo | 36 | 5 | 2 | 43 |
| Integración en Educación Primaria | 6 | 17 | 18 | 41 |
| Debate | 0 | 2 | 38 | 40 |
| Formación en contenidos históricos | 2 | 2 | 29 | 33 |
| Participación | 0 | 0 | 32 | 32 |
| Aprendizaje cooperativo | 0 | 0 | 30 | 30 |
| Confrontación de opiniones | 24 | 6 | 0 | 30 |
| Moderador experimentado | 9 | 18 | 2 | 29 |
| Discurso centralizado | 26 | 2 | 0 | 28 |
| Miedo a expresarse | 14 | 6 | 8 | 28 |
| Nuevas ideas y soluciones | 0 | 0 | 27 | 27 |
| Ambiente relajado | 1 | 0 | 15 | 16 |
| Grupos reducidos | 1 | 0 | 13 | 14 |
| Creatividad | 0 | 0 | 12 | 12 |
| Vínculos personales | 0 | 0 | 12 | 12 |
| Educación ciudadana | 0 | 0 | 9 | 9 |
| Falta de práctica en debates | 6 | 3 | 0 | 9 |
| Reflexionar orden temas a tratar | 2 | 6 | 1 | 9 |
| Dificultad llegar a conclusiones | 6 | 2 | 0 | 8 |
| Promover participación equitativa | 2 | 6 | 0 | 8 |
| Aprendizaje significativo | 0 | 0 | 6 | 6 |
| Autoconfianza | 0 | 0 | 6 | 6 |
| Crear ambiente de respeto | 0 | 4 | 2 | 6 |
| Sintetizar conclusiones | 0 | 0 | 6 | 6 |
| Coherencia de los debates con las necesidades de los estudiantes | 1 | 4 | 0 | 5 |
| Coherencia de los debates con los objetivos educativos | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Didáctica | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Moderador no docente | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Ruido | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Estrés | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Moderador tratar un único tema | 1 | 1 | 0 | 2 |
| TOTAL | 131 | 64 | 279 | 474 |

Fuente: elaboración propia

Además, la estrategia metodológica ha demostrado ser eficaz en el incremento de la motivación, fomentando un ambiente de aprendizaje innovador, dinámico y participativo. Los estudiantes también han reconocido un enriquecimiento significativo en su conocimiento



sobre temáticas controversiales hasta el momento desconocidas, lo cual contribuye a una formación más diversa e integral. Finalmente, se manifiesta un desarrollo notable en la capacidad de reflexión y pensamiento crítico, habilidades esenciales para el análisis, el cuestionamiento y la comprensión de los contenidos educativos.

Entre las dificultades hacen referencia a la dificultad de abordar el patrimonio controversial, debido a su naturaleza polémica, y la confrontación de opiniones derivadas de este hecho se han identificado como uno de los factores que pueden generar tensiones y resistencias entre los participantes. También se identificó una escasa formación en este tipo de patrimonio, lo que puede limitar la capacidad de los estudiantes para abordar estos temas de manera informada y crítica. El miedo a expresarse también se reconoció como una de las principales barreras, pudiendo inhibir la participación de los estudiantes.

Las propuestas para mejorar la implementación de esta metodología dialógica remiten mayoritariamente a promover una mayor formación sobre educación patrimonial. En concreto, se enfatiza la importancia de integrar el estudio del patrimonio controvertido o los temas controversos desde la Educación Primaria, promoviendo una comprensión y familiarización temprana y profunda con estos temas. También se incluye la necesidad de seleccionar como moderador a una persona experimentada en este ámbito para garantizar un desarrollo adecuado de las discusiones y promover una participación equilibrada.

Asimismo, los estudiantes recomiendan el uso del debate con mayor frecuencia en el aula, con el fin de debatir y confrontar sus opiniones. Esto no solo fortalecería sus habilidades argumentativas, sino que permitiría aprovechar las oportunidades que ofrece para el aprendizaje, al mismo tiempo que se trabaja el temor a expresarse. También se propone reflexionar sobre la secuenciación de los contenidos o temas a tratar para asegurar una aplicación coherente y efectiva de la estrategia didáctica.

5. Discusión

El conocimiento y la comprensión del patrimonio constituye el primer paso para valorarlo y conservarlo (Rivero et al., 2023). Sin embargo, se ha observado que, si bien a lo largo de las diferentes etapas educativas se trabaja y conoce el patrimonio cultural, dichas experiencias están orientadas principalmente al conocimiento de bienes materiales, destacados por su carácter monumental y su valor histórico, lo que limita una comprensión integral del patrimonio y no permite avanzar en el desarrollo del pensamiento crítico.

Muestran insuficiente participación en actividades educativas vinculadas al patrimonio controversial, lo que impide la comprensión del patrimonio desde una perspectiva holística y global (H_1), por lo que se corrobora la primera de las hipótesis planteadas. Esta falta de interacción restringe las ventajas propias que proporciona el abordaje del patrimonio controversial, como su potencial para fomentar el pensamiento crítico y el cuestionamiento de las estructuras y valores de la sociedad (Estepa y Delgado, 2021; Estepa y Martín, 2018).

Este hecho subraya la necesidad de incorporar una educación patrimonial más completa y diversa en los currículos educativos (Fontal y Martínez, 2017), que incluya la reflexión sobre el patrimonio controversial. Al promover una formación sobre este tipo de patrimonio, se facilita el desarrollo del pensamiento crítico y competencias sociales en los estudiantes, promoviendo su capacidad para analizar y cuestionar los elementos

patrimoniales de manera profunda (Pagès, 2019; Santisteban, 2019). Además de facilitar la comprensión del pasado, el abordaje del patrimonio controversial también permitirá asumir una postura más responsable y consciente frente a los dilemas y realidades sociales.

En relación con el rendimiento emocional vinculado al patrimonio, los resultados muestran un predominio de sentimientos y emociones positivas que facilitan el aprendizaje, como la curiosidad, la sorpresa o la satisfacción (Steiropoulos et al., 2024). Más específicamente, en el contexto del patrimonio controvertido, estudios recientes muestran que la implementación de estrategias que aborden este tipo de patrimonio también contribuye a la gestión de emociones negativas, como el miedo que surge al tratar cuestiones de identidad (De la Montaña, 2023).

Respecto a los recursos metodológicos, el carácter excesivamente teórico de las materias de Ciencias Sociales demanda el empleo de metodologías que promuevan la participación y motivación entre los estudiantes. A estos efectos, las metodologías que otorgan un papel central al alumnado no solo impactan positivamente en la motivación extrínseca, sino que también tienen el potencial de generar un genuino interés y aprecio por temas que inicialmente podrían ser desconocidos o abstractos (Locke y Schattke, 2019).

Sin embargo, a pesar de la necesidad de integrar enfoques metodológicos activos, los resultados de este trabajo confirman que la educación patrimonial sigue dependiendo principalmente de las explicaciones y narrativas proporcionadas por los docentes. Este enfoque limita la capacidad de los alumnos para participar en los procesos de aprendizaje de una forma activa y crítica (Lucas y Delgado-Algarra, 2019). Por tanto, aunque se muestra un incipiente interés en promover actividades experienciales en el medio (Gómez-Hurtado et al., 2020), la práctica predominante continúa siendo la lección magistral, como indican otros estudios (Molina y Ortiz, 2021).

Ante la necesidad de continuar investigando sobre instrumentos y estrategias didácticas que favorezcan la reconstrucción conjunta del conocimiento en la formación docente (Santisteban, 2011), este estudio ofrece las ventajas pedagógicas de la metodología dialógica World Café. Entre sus bondades, se ha comprobado que el método World Café aporta numerosos beneficios para abordar el patrimonio controversial (H_2), lo que corrobora la segunda de las hipótesis. Permitió reflexionar, cuestionar, interpretar y articular ideas sobre temas polémicos actuales como la Cruz de los Caídos de Cáceres, la tauromaquia y el turismo a los pueblos originarios. Los estudiantes lograron conectar los problemas del presente con aspectos de la historia, la memoria, la sociedad y la cultura relacionados con la Guerra Civil española, la Declaración de los Derechos de los animales o el turismo sostenible, favoreciendo el aprendizaje de cuestiones socialmente relevantes (Martín et al., 2021).

Junto a ello, también se reconoce su potencial para tomar conciencia de la realidad social, fomentar habilidades comunicativas mediante el diálogo colaborativo e incentivar el pensamiento crítico y reflexivo (Sáenz et al., 2011). Asimismo, propone un enfoque metodológico educativo distinto al modelo tradicional, involucrando al alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, fomentando su participación y estimulando el aprendizaje colaborativo, la reflexión, la curiosidad y la toma de decisiones (De Lima et al., 2022).

Los hallazgos coinciden con diversos estudios que destacan la efectividad de las estrategias deliberativas para educar en la controversia, promover competencias sociales y ciudadanas e impulsar el cambio social (Johnson y Johnson, 1979; Santisteban, 2015; Waterson, 2009). Por tanto, el método World Café ha demostrado ser una herramienta eficaz para abordar el patrimonio controversial en un ambiente en el que los estudiantes se sienten cómodos expresando sus opiniones.

Además, la literatura señala que la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales precisa de un cambio en el currículum y en la formación del profesorado, en consonancia con la necesidad de fomentar prácticas reflexivas y formar a un profesorado crítico (Egea y Arias, 2017; Pagés, 2019; Santisteban, 2015). Esto implica la incorporación de metodologías activas que incentiven el análisis crítico, la discusión y la resolución de problemas, preparando a los docentes para enfrentar temas controvertidos dentro del aula (Kerr y Huddleston, 2016).

No obstante, se identifican también algunos desafíos que deben ser abordados para mejorar la aplicación de este método didáctico. Entre ellos se incluye la necesidad de promover una mayor formación sobre el patrimonio controversial, que genere discusiones más fundamentadas. También se identifica la conveniencia de integrar los temas polémicos en el aula, desde la etapa de Educación Primaria, concibiéndolos como elementos connaturales a la vida diaria y como recursos para educar y sensibilizar.

Esta investigación puede ser tenida en cuenta para diseñar y planificar mejores programas educativos que contemplen la enseñanza del patrimonio controversial en la formación de maestros, dados sus reconocidos beneficios pedagógicos. Incluir su enseñanza en los programas educativos permite abordar temas sociales complejos, al mismo tiempo que contribuye a formar docentes reflexivos, capaces de cuestionar los distintos referentes patrimoniales.

Asimismo, ofrece una estrategia metodológica valiosa para abordar el patrimonio controversial en las aulas, que puede resultar útil en distintos niveles educativos además de la etapa universitaria. Con la estrategia metodológica World Café, los estudiantes pueden explorar y cuestionar diversas manifestaciones patrimoniales, desarrollando habilidades de análisis crítico y reflexivo y contribuyendo a su formación integral como ciudadanos informados.

Aunque los hallazgos son prometedores, resulta esencial realizar investigaciones futuras que incluyan una muestra más amplia y diversa, ampliando los límites del presente trabajo. También sería beneficioso desarrollar estudios de intervención que evalúen otras estrategias metodológicas basadas en el patrimonio controversial. Estas futuras líneas de investigación proporcionarán una base más sólida para implementar prácticas educativas más efectivas, orientadas a la valoración del patrimonio en todas sus dimensiones.

6. Reflexiones finales

La realización del presente estudio permite extraer las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, se pone de manifiesto que los estudiantes universitarios han recibido una escasa formación sobre patrimonio controversial. A pesar de las ventajas de abordar este tipo de patrimonio para desarrollar el pensamiento crítico y para generar respuestas emocionales diversas, tanto positivas como negativas, no se están aprovechando sus oportunidades.

- En segundo lugar, los docentes en formación han participado en experiencias vinculadas fundamentalmente al conocimiento del patrimonio material y de sus características históricas y artísticas. Por tanto, se concluye la necesidad de promover una educación patrimonial más holística y diversa, que comprenda el patrimonio controversial y sus amplias posibilidades educativas.
- En tercer lugar, se identifican numerosas ventajas pedagógicas de la metodología dialógica World Café para valorar el patrimonio controversial. Este hecho concluye la necesidad de integrar estrategias deliberativas y participativas que permitan reflexionar sobre la realidad social e involucrar al alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, fomentando el aprendizaje colaborativo y la toma de decisiones.
- Finalmente, se identifican diversas propuestas para maximizar los beneficios pedagógicos de la metodología dialógica World Café en contextos educativos. Entre ellas, destaca la necesidad de promover una mayor formación sobre patrimonio controversial, favoreciendo de este modo la construcción de argumentos más sólidos y fundamentados durante las discusiones.

Agradecimientos y financiación

No corresponde.

Contribución específica de los autores

La primera autora ha sido la responsable de la mayor parte de la conceptualización teórica, así como del análisis de los resultados, aportando un primer borrador del artículo. El segundo autor y la tercera autora han acompañado todo el proceso de redacción y de análisis, realizando aportaciones fundamentales al apartado de discusión y en la introducción de referencias bibliográficas. De manera equitativa, las tres personas han estado presentes durante las intervenciones didácticas, asegurando su correcto desarrollo. Asimismo todas las partes implicadas han colaborado en el diseño, validación e implementación de los instrumentos de análisis.

Bibliografía

- Alsina, A., Batllori, R., Falgás, M., Güell, R., y Vidal, I. (2016). ¿Cómo hacer emergir las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista. *REDU*, 14, 11–36. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5672>
- Arroyo, E., y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35(3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2022). Controversial heritage, ecosocial education and citizenship. Connections for the development of heritage education in formal education. In D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching* (pp. 35-52). Springer.
- Barton, K. C. (2006). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. CT: Information Age.

Brown, J., e Isaacs, D. (2006). *World Café: el nuevo paradigma de comunicación organizacional*. Compañía Editorial Continental.

Cerquetti, M., y Ferrara, C. (2018). Marketing Research for Cultural Heritage Conservation and Sustainability: *Lessons from the Field*. *Sustainability*, 10, 774. <https://doi.org/10.3390/su10030774>

Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Universidad de Antioquía.

Cowan, P. y Maitles, H. (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. Continuum.

De la Montaña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los “miedos identitarios”. *REIDICS*, 12, 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>

De Lima, T. F., de Figueiredo, C. L. M., y Macena, R. H. M. (2022). World café: relato de experiência de uma técnica de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 6(4), 83-94. <https://seer.atus.edu.br/index.php/REBES/article/view/4085>

Egea, A., y Arias, L. (2017). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201709168641>

Estepa, J., Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca-López, Martín-Cáceres, M. J. y J. Estepa (Eds.), *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea

Estepa, J., y Delgado, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Revista de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>

Estepa, J., y Martín, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En P. Miralles y C. J. Gómez (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.

Evans, R. W., y Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS.

Flick, U. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Sage.

Fontal, O., y Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 69-89. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>

Fontal, O., García, S., Arias, B., y Arias, V. (2019). Evaluación de la calidad de los programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-

Edutage. J. *Psychodidactics*, 24, 31-38.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.003>

Gellman, M. (2015). Teaching silence in the schoolroom: whither national history in Sierra Leone and El Salvador?. *Third World Quarterly*, 36(1), 147-161.
<http://dx.doi.org/10.1080/01436597.2014.976>

Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 97-128). Paidós.

Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., y Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability*, 12, 8736.
<https://doi.org/10.3390/su12208736>

González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144.
<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>

González-Valencia, G., Massip, M., & Castellví, J. (2020). Heritage Education and Global Citizenship. En E. J. Delgado, & J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 80-102). IGI Global.

Guillén-Peñaflie, R., Hernández-Carretero, A. M., & Sánchez-Martín, J. M. (2022). Heritage Education as a Basis for Sustainable Development. The Case of Trujillo, Monfragüe National Park and Villuercas-Ibores-Jara Geopark (Extremadura, Spain). *Land*, 11, 1183.

Hauke, J., y Kossowski, T. (2011). Comparison of Values of Pearson's and Spearman's Correlation Coefficients on the Same Sets of Data. *Quaest. Geogr.*, 30, 87-93.
<https://doi.org/10.2478/v10117-011-0021-1>

Johnson, D., y Johnson, R. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49 (1), 51-70.
<https://doi.org/10.3102/00346543049001051>

Kerr, D., y Huddleston, T. (2016). *La Enseñanza de Temas Controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-ensenanza-de-temas-controvertidos_181285/

Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le Cartable de Clio*, 3, 245-253. <https://www.cairn.info/revue-pour-2008-3-page-179.htmChiara>

Locke, E. A., y Schattke, K. (2019). Intrinsic and extrinsic motivation: Time for expansion and clarification. *Motivation Science*, 5(4), 277.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/mot0000116>

- López-Facial, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. In J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'en-senyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2019). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Magendzo, A. (2016). *Controversia en el aula: herramientas y técnicas para profesores de todas las áreas*. Magisterio.
- Martín, M. J., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facial* (pp. 109-122). Octaedro.
- Ibagón-Martín, N. J., y Miralles-Martínez, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. En C. J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facial* (pp. 123-138). Octaedro.
- McHugh, M. L. (2013). The Chi-Square Test of Independence. *Biochem. Medica*, 23, 143–149. <https://doi.org/10.11613/BM.2013.018>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.
- Miskovic, M. y Hoop, K. (2006). Action Research Meets Critical Pedagogy: Theory, Practice, and Reflection. *Qualitative Inquiry*, 12(2), pp. 269-291. <https://doi.org/10.1177/1077800405284367>
- Molina, M. P., y Ortiz, R. (2021). Educación sostenible y conservación del patrimonio cultural en la formación del profesorado universitario. *Formación universitaria*, 14(1), 207-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100207>
- Ortiz, M., Medina, S., y De La Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Education in the Knowledge Society*, 11(3), 277-300. <https://doi.org/10.14201/eks.7463>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pérez, Y., y García, R. (2023). The Role of Intangible Heritage in Critical Citizenship Education: An Action Research Case Study with Student Primary Education Teachers. *Education Sciences*, 13(8), 801. <https://doi.org/10.3390/educsci13080801>

Pérez, R. (2023). Qualitative Analysis with ATLAS. Ti 22 In Social Sciences: New Tools and Concrete Applications. En *Methodological Perspectives*. Universidad Nacional de Lanús. <https://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/4324>

Rivero, P., Jové-Monclús, G., y Rubio-Navarro, A. (2023). Edu-Communication from Museums to Formal Education: Cases around Intangible Cultural Heritage and the Co-Creative Paradigm. *Heritage*, 6, 7067-7082. <https://doi.org/10.3390/heritage6110368>

Ruiz de Temiño, S. (2013). Educación, patrimonio cultural e identidad. Notas para una reflexión crítica. En J. Prats, I. Barca & R. Facal (eds.), *Historia e identidades culturales. Atas: V Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano & Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica* (pp. 967-977). Universidade do Minho.

Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lanchas, I., y Aguado, B. (2011). La actividad del World Café, una herramienta para la evaluación y desarrollo de los valores en el deporte escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 131-147. <https://www.redalyc.org/pdf/2742/274222159009.pdf>

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. In A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 43-64). Síntesis.

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. In A. M. Hernández, C. R. García, y J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.383-393). Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, 57-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105038>

Santisteban, A., González-Monfort, N., y Pagès, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En E. J. Delgado-Algarra & J. M. Cuenca (Coords.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 26-42). IGI Global.

Steriopoulos, E., Khoo, C., Wong, H. Y., Hall, J., y Steel, M. (2024). Heritage tourism brand experiences: The influence of emotions and emotional engagement. *Journal of Vacation Marketing*, 30(3). <https://doi.org/10.1177/13567667231152930>

Trabajo, M., y Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: revista de educación*, 40, 159-174. <https://doi.org/10.58265/pulso.5118>

Universidad de Extremadura (2024). Estudiantes matriculados por centro. <https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/estadisticas-centros/matriculados>

Wakita, T., Ueshima, N., y Noguchi, H. (2012). Psychological distance between categories in the Likert scale: Comparing different numbers of options. *Educational and psychological measurement*, 72(4), 533-546. <https://doi.org/10.1177/0013164411431162>

Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4 (2), 1-24. <https://docs.lib.psu.edu/dissertations/AAI3282269/>

Wellington J. J. (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. Basil Blackwell.

Zelaieta, E., Camino, I., Zulaika, L. M., y Echeazarra, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista complutense de Educación*, 30(3), 729-745. <https://doi.org/10.5209/rced.58884>

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, recensiones de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

Editum y el CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) son las instituciones encargadas de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues, and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality, and being of interest to the reader.

Editum and CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) are the institutions in charge of the coordination and management of this journal. These are the centres from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archaeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.



Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través de la plataforma OJS de la revista. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su séptima edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista cuenta con una plantilla propia en la que se indican las normas editoriales, cuestiones de formato y ejemplos de referencias bibliográficas. Se ruega encarecidamente el estricto seguimiento de esta plantilla.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán llenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. Thus, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

Articles will be submitted exclusively through the Journal's OJS platform. The texts will be submitted in DOC format, and the images in JPEG or TIFF format with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

For the writing of the works, the Publication Manual of the American Psychological Association, in its seventh edition, will be taken into account. The maximum length of the works will be 25 pages. The magazine has its own template indicating editorial standards, formatting issues and examples of bibliographic references. Strict following of this template is strongly requested.

More detailed information is available on the website: <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and it possesses the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal. For this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts may be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality, and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.



