

El Test de la Nueva Ariadna: arte, historia y eco-coeducación patrimonial para una formación docente crítica¹

The New Ariadna Test: Art, History and Eco-Coeducation Heritage for Critical Teacher Training

Laura Lucas Palacios*

Elisa Arroyo Mora**

RESUMEN

La Educación Infantil es un momento clave para promover una eco-coeducación patrimonial que permita al alumnado identificar y cuestionar roles y estereotipos de género, raza y especie interiorizados desde edades tempranas. Esta investigación evalúa la implementación en la formación inicial de docentes de Educación Infantil del Test de la Nueva Ariadna, una herramienta basada en el ecofeminismo antiespecista que facilita el análisis crítico de los mensajes transmitidos por el patrimonio histórico y artístico. Se aplicó una metodología mixta mediante cuestionarios pretest y postest, junto con un análisis descriptivo-comparativo y técnicas cualitativas de análisis del discurso multimodal. Los resultados evidencian cambios significativos en las percepciones del futuro profesorado y una valoración positiva de los museos como espacios educativos. La propuesta resultó tener un impacto positivo al fortalecer competencias críticas y

ABSTRACT

Early childhood education is a key moment for promoting eco-coeducation in heritage, enabling students to identify and question gender, race, and species roles and stereotypes internalized from an early age. This research evaluates the implementation of the Nueva Ariadna Test in the initial training of early childhood education teachers. This tool is based on anti-speciesist ecofeminism and facilitates critical analysis of the messages conveyed by historical and artistic heritage. A mixed methodology was applied using pre- and post-test questionnaires, together with descriptive-comparative analysis and qualitative techniques of multimodal discourse analysis. The results show significant changes in the perceptions of future teachers and a positive assessment of museums as educational spaces. The proposal had a positive impact by strengthening critical skills and socio-environmental action and by pro-

* Universidad de Alicante (UA), Alicante, Comunidad Valenciana, España. laura.lucas@ua.es <<https://orcid.org/0000-0002-7214-181X>>

** Universidad de Huelva (UHU), Huelva, Andalucía, España. elisa.arroyo@ddi.uhu.es <<https://orcid.org/0000-0001-9724-5415>>

la acción socioambiental y al proporcionar nuevos recursos educativos y formativos.

Palabras clave: Ecofeminismo antiespecista; Educación patrimonial; Formación docente.

viding new educational and training resources.

Keywords: Anti-Speciesist Ecofeminism; Heritage Education; Teacher Training.

La sociedad actual lleva varias décadas enfrentándose a grandes crisis en el plano económico, social, cultural, político y medioambiental provocadas, tal y como sostienen Lehner, Álvarez y Lema (2025), por una configuración global dominada por una estructura económica y política que prima la acumulación del capital y promueve la devastación de territorios y el desplazamiento violento y la represión de personas, comunidades y animales. Estas crisis solo pueden combatirse desde una perspectiva ecosocial, holística y transversal que impregne todas las acciones tanto individuales como comunitarias. Por ello, el pensamiento y los movimientos ecofeministas realizan análisis y propuestas que exploran otras formas de organización de la vida en común y de la gestión de los bienes y recursos necesarios para satisfacer las necesidades de la vida humana y no humana.

El ecofeminismo es, ante todo, un espacio de encuentro entre el pensamiento ecológico y el feminista, donde ambas corrientes dialogan y se transforman mutuamente. No se limita a sumar preocupaciones ambientales y de género, sino que propone una mirada capaz de revelar las raíces comunes de las múltiples formas de dominación que atraviesan nuestras sociedades: el machismo, el racismo, el clasismo o el especismo (Mies; Shiva, 1998). Desde esta perspectiva, el ecofeminismo invita a repensar las bases mismas de la vida en común y a imaginar una organización social centrada en el cuidado, la interdependencia, la ecoddependencia y la sostenibilidad (Herrero, 2022). Su fuerza radica en su diversidad, pues más que un único cuerpo teórico, hablamos de *ecofeminismos*: tejidos desde contextos, luchas y saberes situados. En particular, los ecofeminismos territoriales de América Latina han aportado una reflexión profundamente encarnada, que nace de experiencias de despojo y resistencia, y que propone formas de habitar el mundo basadas en el vínculo, la reciprocidad y el acuerpamiento colectivo (Rátiva-Gaona; Argento; Gago, 2024).

Si entendemos el ecofeminismo como esa mirada integradora que com-

bina ecologismo y feminismo para revelar las conexiones entre opresiones humanas y destrucción de la Naturaleza en las sociedades actuales e históricas, entonces se vuelve imperativo llevar esa perspectiva al sistema educativo formal. En el aula, la educación ecofeminista permitiría dotar al alumnado de herramientas conceptuales no solo para reconocer cómo el patriarcado, el capitalismo y el extractivismo explotan mujeres, comunidades y ecosistemas, sino también para imaginar colectivamente modos de vida sostenibles, democráticos y cuidados. Tal como subraya la investigación de Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez (2025), en cuanto a la educación en contextos latinoamericanos, una formación que no incorpore el enfoque de género ni conciencia ecológica puede reproducir injusticias y desigualdades profundas.

No obstante, llevar el enfoque ecofeminista a las aulas requiere una profunda sensibilización y una formación docente específica que permita articular teoría y práctica de manera coherente. La limitada producción científica sobre educación ecofeminista antiespecista evidencia la urgencia de explorar vías pedagógicas que hagan posible su incorporación en la formación inicial del profesorado. En este marco, la educación patrimonial, la enseñanza de la Historia y la Didáctica de la Historia del Arte se perfilan como espacios privilegiados para promover una cultura educativa basada en la igualdad de género, el respeto hacia la naturaleza y el reconocimiento de nuestra interdependencia con todos los seres vivos. Diversos estudios (Lucas; Arroyo; Trabajo, 2022; Lucas; Arroyo; García-Luque, 2023) han demostrado que dichas disciplinas ofrecen recursos conceptuales y metodológicos idóneos para diseñar experiencias didácticas que integren los principios del ecofeminismo antiespecista y fomenten una reflexión crítica en el alumnado.

En nuestra cultura, el patrimonio tiene una presencia notable, nos construye como personas y como colectivos, se inserta en nuestras biografías, conforma nuestros recuerdos y afecta a nuestro modo de entender la realidad (Jiménez-Esquinas, 2016), convirtiéndose en una fuente básica para conocer la historia y comprender el pasado y su relación con el presente (Cuenca, 2014). Esto es debido a que, tal y como sostiene Pinto (2016), el patrimonio revela las dimensiones histórica y cultural de las identidades sociales y espaciales de un territorio. Así, dicha dimensión relacional e identitaria del patrimonio (Fontal, 2013), es esencial para reforzar el compromiso social con la comunidad y el territorio (Pastor; Díaz-Andreu, 2022). Es por ello que, como se expone en

diferentes trabajos (Cacheda, 2019; Lucas, Delgado-Algarra, 2019; Peinado, 2020), el patrimonio histórico y artístico se configura como un recurso de gran valor educativo porque nos permite realizar un análisis crítico de la historia hegemónica, así como de la cultura y las problemáticas que subyacen a ella. Además, como aseguran Visglerio y De Haro (2021), el lenguaje artístico y visual puede ser de gran ayuda como un medio relevante para poder introducir temas desafiantes o difíciles en el estudio de la Historia, y más si tenemos en cuenta la importancia que tiene la cultura visual en la sociedad actual. Fronza (2015) afirma que el uso de imágenes es una estrategia eficaz para que el alumnado tome conciencia de la interrelación pasado y presente y analice los valores — y contravalores — que se transmiten desde la Historia canónica.

Por ello, la educación patrimonial y la Didáctica de la Historia del Arte son marcos idóneos para reflexionar sobre los cánones patriarcales, eurocentristas, androcéntricos, antropocéntricos y heteronormativos heredados históricamente, que hacen que se naturalice la superioridad del hombre y del ser humano por encima de las mujeres y de la naturaleza. En este sentido, el ecofeminismo se ha convertido en una teoría clave y reveladora, pues muestra que la sociedad patriarcal ha establecido que el hombre, la cultura, la razón, la mente o lo humano son superiores a la mujer, la naturaleza, la emoción, el cuerpo o los animales (Puleo, 2011). Por su parte, Adams (2016, p. 14) utiliza un término muy demostrativo para referirse al vínculo que existe entre el sexismo y el especismo, “sex-species system”, que hace referencia a que, al igual que los animales y el medio natural reciben el trato de seres disponibles o almacén de recursos para el uso humano, las mujeres reciben el trato de objetos sexuales o de cuidadoras de los hombres.

De esta forma, urge trasladar los principios del ecofeminismo crítico a la educación patrimonial y a la enseñanza de la Historia para que el alumnado detecte los mensajes sexistas, crueles y negacionistas del cambio climático, así como nuestra relación con otros seres sintientes que impregnan nuestro patrimonio cultural y que construyen los discursos dominantes que se interiorizan a través de una educación acrítica (Lucas; Delgado-Algarra, 2019). Desde la educación patrimonial ecofeminista se promueve un diálogo con los referentes patrimoniales en y para la igualdad, con el fin de construir un nuevo modelo de ciudadanía democrática que se sienta comprometida con la búsqueda de soluciones para las problemáticas socioambientales. Este nuevo mo-

delo de sociedad sostenible tendría su base en la consciencia de la inter y eco-dependencia humana (Herrero, 2015), propiciando la participación equitativa de hombres y mujeres en las actividades de cuidados y de sostenimiento de la vida humana y no humana. Esta corresponsabilidad se configura como “un proceso de reconstrucción compartida en el que se integren las aportaciones del sentir femenino junto con los planteamientos de la nueva masculinidad” (Solís, 2012, p. 1983).

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA EDUCAR EN EL ECOFEMINISMO ANTIESPECISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La Educación Infantil es la etapa en la que se inicia y se desarrolla la identidad individual y colectiva de las personas, su relación afectivo-sexual y la formación de su personalidad. Por ello, es incuestionable que el profesorado de esta etapa debe tener las competencias y los conocimientos necesarios para abordar una educación histórica y patrimonial basada en valores, con perspectiva de género, solidaria y respetuosa con todas las formas de vida y para la transformación ecosocial de los territorios. En este sentido, Alario, Alario y García-Colomares (2000), defienden que es necesario trabajar en la sensibilización y formación del profesorado en cuestiones de género — y ecosociales —, pues, para que se dé en las aulas una (eco)coeducación real, es necesario superar las barreras y resistencias que se encuentran en los maestros y las maestras y romper con los estereotipos de género que rigen en cierta medida las acciones educativas cotidianas.

Según Sampedro-Martín, Arroyo, Cuenca y Martín-Cáceres (2023a), abordar en la formación de docentes de Educación Infantil y Primaria las controversias y problemáticas socioambientales que subyacen al patrimonio posibilita que el futuro profesorado analice críticamente la historia hegemónica, la jerarquización de las relaciones, la dominación masculina sobre los cuerpos y territorios y la discriminación, marginación y opresión de determinados grupos sociales y que sea capaz de emprender acciones individuales y colectivas para la construcción de una sociedad más justa, pacífica, igualitaria y sostenible. De ahí que, como afirman García-Pérez, Buzón, Piedra y Quiñones (2010), la competencia del profesorado es clave para que este actúe como un

agente educativo principal en el cambio escolar y pueda desarrollar acciones concretas para el cambio ecosocial.

Para alcanzar este fin, los museos, como espacios educativos de comprensión de la historia y de significados culturales pasados y presentes (Prado; Montes; Pérez, 2020), se configuran como recursos con gran potencial formativo. Tal y como exponen Cuenca, Martín-Cáceres y Schugurensky (2017), su capacidad para promover un conocimiento reflexivo de la realidad y para generar identidades comunitarias a partir de los referentes patrimoniales conduce a la formación de una ciudadanía transformadora. Así, el trabajo en y con museos en la formación inicial docente dota al futuro profesorado de las herramientas necesarias para integrar el patrimonio en sus propuestas curriculares, analizando los procesos culturales desde una perspectiva crítica (Gómez-Redondo, 2014).

Ya existen en la literatura científica algunos ejemplos de experiencias educativas en la formación inicial docente que utilizan los museos de arte como recursos didácticos desde los principios de la teoría feminista, la pedagogía crítica y la museología crítica (Arriaga, 2021; Lucas; Arroyo; García-Luque, 2023) y que se sirven del patrimonio de forma integrada y holística, desde una perspectiva de género, simbólica e identitaria a partir de metodologías de enseñanza y aprendizaje activas y basadas en la cooperación (Arroyo; Lucas; Cuenca, 2021; Trabajo; Arroyo; Morón, 2023). Sin embargo, es preciso que los planes de estudio incluyan estos contenidos de forma estandarizada y su tratamiento no dependa del voluntarismo de determinados equipos docentes, pues el desarrollo aislado de proyectos de formación docente basados en la educación patrimonial con perspectiva de género y desde un enfoque ecosocial es insuficiente para que se propicie un cambio de paradigma educativo en las escuelas de Educación Infantil y Primaria.

Por ello, el Test de la Nueva Ariadna (Lucas; Arroyo; García-Luque, 2023) puede ser una herramienta idónea para que el profesorado en formación inicial adquiera una mirada ecofeminista hacia el patrimonio histórico y artístico, que le permita generar contranarrativas ante el discurso hegemónico patriarcal, eurocéntrico, androcéntrico y antropocéntrico. Dicho Test, cuya denominación surge de la reinterpretación ecofeminista que hace Alicia Puleo (2011) del mito del minotauro de Creta, es un instrumento teórico-metodológico en forma de rúbrica aplicable a obras de arte figurativo en base a seis categorías de análisis: la representación de los cuidados a las personas y a la naturaleza como

una actividad libre que nace del amor; la superación de los estereotipos de raza, género y especie; la supresión de la asociación mujer-naturaleza y de la cosificación de los cuerpos femeninos; la consideración de los animales no humanos como seres vivos con los que compartimos el hábitat; la presentación de la naturaleza como un sujeto de derecho y no como un escenario para la acción humana; y el rechazo a una idea de progreso vinculada exclusivamente al trabajo industrializado y tecnológico (Lucas; Arroyo; García-Luque, 2023). Este instrumento permite al profesorado seleccionar imágenes que puedan ser utilizadas como recursos para una enseñanza ecofeminista antiespecista que promueva una relectura crítica de los elementos patrimoniales, históricos y artísticos, revisando los criterios que los jerarquizan, analizando los mandatos de género que imponen y los estereotipos y roles que perpetúan (Arroyo; Samperdro-Martín; Martín-Cáceres; Cuenca, 2022).

MÉTODO

Esta investigación se plantea a través de un diseño mixto (Johnson; Onwuegbuzie, 2004; Zhou, 2019) que busca conocer y comprender las concepciones de los y las estudiantes del Grado en Educación Infantil sobre educación patrimonial, histórica y artística, pensamiento ecofeminista antiespecista y la vinculación entre ellas para su desarrollo profesional. Así, se aplicó, por un lado, un enfoque cuantitativo, no experimental, utilizando como instrumento de recogida de información un cuestionario elaborado a través de Google Forms® y distribuido de manera telemática. La fase cuantitativa del análisis, que en ningún momento pretende la generalización de los resultados obtenidos, se estructura en dos bloques: uno de tipo descriptivo (media, frecuencia y tablas de contingencia) y otro de tipo factorial (correlaciones) que permite descubrir relaciones latentes entre variables (Delgado-Algarra; Estepa, 2017). Por otro lado, la fase cualitativa del análisis, como parte del estudio mixto, contribuyó a la interpretación de algunos de los datos obtenidos y a una comprensión más profunda de las relaciones entre las variables (Leech, 2022).

De forma general, el objetivo principal de esta investigación es evaluar la eficacia de la implementación de una tarea formativa en el Grado en Educación Infantil en torno al arte desde la perspectiva ecofeminista antiespecista, tomando como referente el Test de la Nueva Ariadna. Este objetivo general se concreta en tres objetivos específicos:

- O.E.1. Analizar el valor que el alumnado del Grado de Educación Infantil otorga a los museos de arte figurativo para la adquisición de competencias críticas que permitan desarrollar contranarrativas de las imágenes que deconstruyan roles y estereotipos de género, raza y especie.
- O.E.2. Valorar el cambio conceptual de docentes de Educación Infantil en formación inicial en torno al arte y el patrimonio como herramienta para deconstruir roles y estereotipos de género, raza y especie tras el desarrollo de una experiencia de educación patrimonial ecofeminista y antiespecista.
- O.E.3. Conocer las percepciones de docentes en formación inicial sobre la utilidad del Test de la Nueva Ariadna para seleccionar obras de arte como recursos didácticos para Educación Infantil.

PARTICIPANTES

La muestra de este estudio está formada por 161 estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Huelva, de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Alicante, en su mayoría mujeres por el alto índice de feminización que esta titulación reporta históricamente: 153 mujeres y 8 hombres (Tabla 1). Para definir la muestra se han tenido en cuenta los siguientes aspectos: la representatividad del marco de esta, la posibilidad o no de calcular la probabilidad de selección y la eficiencia o ratio por el cual la población puede verse representada (Fowler, 2014). Se parte de la premisa de que no se busca una generalización de los resultados, lo que lleva a una selección de informantes que resulte representativa en el seno de la acotación poblacional llevada a cabo previamente (Goetz; Lecompte, 1988).

Tabla 1 – Caracterización sociodemográfica de la muestra

Grado de Educación Infantil	
Mujeres	153
Varones	8
Género no binario	0
Total	161

Fuente: Elaboración propia.

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS

Los instrumentos de recogida de información fueron dos cuestionarios validados por un juicio de cinco expertas en la materia: una catedrática en Educación Artística, dos profesoras permanentes en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales expertas en ecofeminismo y dos educadoras de museos y espacios patrimoniales. La confiabilidad de los cuestionarios se estableció mediante el coeficiente α de Cronbach, aplicando una prueba piloto a una muestra conformada por 15 estudiantes. Tras procesar los resultados, se obtuvo un coeficiente $\alpha = 0.829$, determinando una alta confiabilidad.

El resultado de este proceso fueron dos instrumentos de recogida de información (pretest-postest) coincidentes en doce preguntas con respuesta de escala Likert (1 “Totalmente en desacuerdo” – 5 “Totalmente de acuerdo”) (Tabla 2). Además, en el postest se añadieron tres preguntas abiertas complementarias (Tabla 3) para poder profundizar en las percepciones sobre los conocimientos construidos durante el proceso. Para su elaboración se tomaron como referencias las fuentes epistemológicas de los cuestionarios de Alonso-Sanz (2011) y Castejón (2021) y las orientaciones dadas por Carrillo, Coriat y Oliveira (1999) y Galindo (1996), interpretando las respuestas a cada ítem con más de una variable del instrumento de análisis (Tabla 4). Para minimizar el efecto de respuestas basadas en la deseabilidad social y que las personas encuestadas no respondieran acorde a lo que consideraban que podría ser la posición de las investigadoras, en todo momento se garantizó la confidencialidad de los datos recogidos y el anonimato de las personas participantes, según la normativa española de protección de datos y garantía de los derechos digitales (Ley Orgánica 3/2018).

Tabla 2 – Ítems de escala Likert pre y postest

Ítems de análisis cuantitativo	
Valora las siguientes afirmaciones del 1 al 5, siendo 1 “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”.	
Ítem 1	La labor educativa de los museos es exclusiva de los/as guías o gestores/as patrimoniales y no del profesorado.

continua

continuação

Ítem 2	La visita didáctica a un museo de arte es un buen recurso para trabajar las discriminaciones raciales ocurridas a lo largo de la historia.
Ítem 3	Es importante abordar el análisis de obras de arte desde las primeras etapas educativas para entender la complejidad del medio natural y fomentar actitudes de cuidado y respeto.
Ítem 4	Considero que visitar un museo es una actividad poco interesante para el alumnado.
Ítem 5	El potencial educativo de los museos artísticos es que facilita el poder enseñar al alumnado la importancia de los cuidados a lo largo de la historia.
Ítem 6	La visita didáctica a un museo de arte sirve para contextualizar y explicar problemas ecosociales actuales.
Ítem 7	El potencial educativo de los museos artísticos es que facilita el poder enseñar al alumnado algunos principios ecofeministas.
Ítem 8	La visita didáctica a un museo de arte es un buen recurso para trabajar las opresiones y discriminaciones por género ocurridas a lo largo de la historia.
Ítem 9	La visita didáctica a un museo de arte es un buen recurso para trabajar la violencia de género.
Ítem 10	Las visitas escolares a museos son una buena herramienta educativa en las aulas de Primaria o Infantil.
Ítem 11	La visita didáctica a un museo de arte es un buen recurso para trabajar la violencia contra los animales.
Ítem 12	Es importante abordar el análisis de obras de arte desde las primeras etapas educativas para entender el mundo en el que vivimos y poder proponer soluciones a problemas actuales.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 – Preguntas cualitativas posttest

Ítems de análisis cualitativo posttest	
Ítem 13	¿Qué destacarías para tu futuro profesional como lo más positivo del Test de la Nueva Ariadna?
Ítem 14	¿Qué destacarías para tu futuro profesional como lo más negativo del Test de la Nueva Ariadna?
Ítem 15	¿Quieres añadir alguna cosa más? Tu valoración es importante.

Fuente: Elaboración propia.

Tanto para orientar el proceso de recogida y organización de la información como para su análisis, se elaboró un sistema de categorías (Tabla 4) cuya estructura general se toma de las investigaciones de Calaf, Gutiérrez y Suárez (2020), Lucas y Delgado-Algarra (2019) y Lucas, Arroyo y García-Luque (2023). Las variables de análisis del sistema de categorías, que derivan de este marco de referencia, son tres y responden a los objetivos específicos planteados: valoraciones que el alumnado del Grado en Educación Infantil atribuye a los museos de arte figurativo para adquirir competencias coeducativas (OE1); el valor educativo que dan al arte para la formación de una ecociudadanía antiespecista (OE2); y la idoneidad del Test de la Nueva Ariadna para desarrollar una educación histórica y patrimonial ecofeminista en su futura praxis docente (OE3). Todos los ítems dan información de las dos primeras categorías planteadas y las preguntas de respuesta abierta, de la última. Por ello, se ha realizado una triangulación de los datos resultantes para cada categoría.

Tabla 4 – Sistema de categorías, descriptores y coincidencias en los instrumentos de recogida de información pretest-posttest

Variables de análisis	Descriptores	Ítems pretest y posttest coincidentes
Valoración del valor educativo de los museos de arte figurativo para adquirir una mirada y un pensamiento crítico.	Grado de utilidad que tienen los museos para su formación en competencias coeducativas y de pensamiento crítico.	1-12

continúa

continuação

Reflexión sobre el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía antiespecista.	No necesariamente presentan conocimientos sobre estos aspectos, pero sí que demuestran una reflexión sobre la visión andro y antropocentrista como construcción social y que la historia del arte naturaliza. Uso de la herramienta didáctica para promover la reflexión de las identidades, el capacitismo y el especismo.	1-12
Adecuación del Test de la Nueva Ariadna para la implementación de una educación ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del Arte en Educación Infantil.	Visión de las teorías ecofeministas antiespecistas bajo el prisma de la didáctica crítica. Uso de la herramienta didáctica para promover la reflexión de las identidades, el capacitismo y el especismo.	3 preguntas abiertas del posttest

Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos en cada una de las pruebas (pretest y posttest) fueron procesados en hojas de cálculo del software Excel mediante tablas estadísticas de doble entrada y gráficos correspondientes, determinando las medidas de tendencia central (media aritmética) de variabilidad e índices de correlaciones. Asimismo, para comprobar los cambios en las percepciones y valoraciones del alumnado participante se usó la prueba Z para muestras que se relacionan, considerándose como valor de significación estadística una $p < 0.05$. Para el análisis de las preguntas abiertas, se utilizó el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti v23.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se realizó un estudio de intervención antes-después sin grupo control en tres etapas:

1. Al inicio de la investigación, se pasó un pretest al grupo de participantes en el estudio y se realizó una visita al Museo del Prado (virtual en

algunos casos, presencial en otros). La intervención, enmarcada en asignaturas obligatorias del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de cada universidad participante, consistía en una visita-dialogada en torno a una serie de piezas que debían elegir según el grado de disfrute o emoción que les despertasen.

2. Tras la visita, el alumnado, dividido en grupos pequeños de entre tres y seis componentes, debía seleccionar una única obra expuesta en el Museo del Prado, evaluarla utilizando el Test de la Nueva Ariadna, realizar una descripción crítica de la misma en base a los principios del ecofeminismo antiespecista y diseñar una propuesta educativa en torno al cuadro el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil.
3. Después de las intervenciones, se volvió a pasar un cuestionario posttest y se solicitó una reflexión sobre los aprendizajes obtenidos.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos antes y después de la intervención educativa, que se exponen en la Tabla 5, parecen indicar cambios significativos en las dos variables de análisis de los datos cuantitativos (V1, V2): cambios en la valoración que el alumnado del Grado de Educación Infantil atribuye a los museos de arte figurativo para adquirir competencias críticas a partir de las cuales puedan desarrollar contranarrativas de las imágenes que deconstruyan roles y estereotipos de género, raza y especie y cambios en el valor educativo que el alumnado del Grado en Educación Infantil da al arte para la formación de una ecociudadanía antiespecista.

Tabla 5 – Datos estadísticos del pretest y del posttest

		I.1	I.2	I.3	I.4	I.5	I.6	I.7	I.8	I.9	I.10	I.11	I.12
Media	Pretest	1,91	4,26	4,33	1,72	3,87	4,11	3,78	4,21	3,92	4,37	3,93	4,37
	Posttest	1,59	4,65	4,55	1,61	4,35	4,52	4,42	4,70	4,54	4,68	4,48	4,67
Error típico	Pretest	0,08	0,06	0,06	0,07	0,07	0,07	0,08	0,07	0,08	0,06	0,08	0,06
	Posttest	0,07	0,04	0,54	0,08	0,06	0,05	0,06	0,04	0,06	0,05	0,07	0,04

continua

continuação

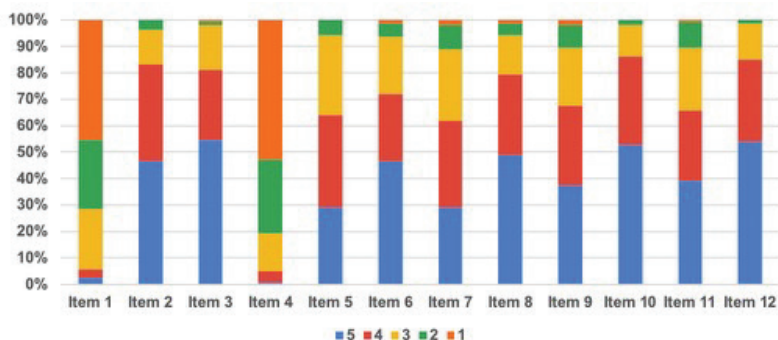
Mediana	Pretest	2	4	5	1	4	4	4	4	4	5	4	5
	Postest	1	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5
Moda	Pretest	1	5	5	1	4	5	4	5	5	5	5	5
	Postest	1	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5
Desviación estándar	Pretest	1,01	0,82	0,84	0,90	0,89	0,99	1,02	0,94	1,05	0,76	1,04	0,76
	Postest	0,99	0,61	0,68	1,07	0,78	0,71	0,82	0,60	0,83	0,65	0,90	0,62
Varianza de la muestra	Pretest	1,02	0,68	0,71	0,82	0,80	0,98	1,05	0,88	1,10	0,58	1,08	0,58
	Postest	0,99	0,37	0,47	1,15	0,61	0,51	0,68	0,36	0,69	0,43	0,81	0,398
Curtosis	Pretest	0,37	0,19	0,61	0,63	-0,92	-0,08	-0,44	0,81	-0,31	0,29	-0,79	-0,08
	Postest	2,79	1,33	4,62	2,91	0,79	1,77	1,90	3,74	3,65	4,88	2,87	4,16
Coeficiente de asimetría	Pretest	0,93	-0,92	-1,08	1,13	-0,22	-0,84	-0,49	-1,13	-0,69	-1,00	-0,54	-0,93
	Postest	1,80	-1,57	-1,84	1,92	-1,03	-1,49	-1,46	-2,05	-2,00	-2,25	-1,84	-2,07
Rango	Pretest	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3
	Postest	4	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3
Mínimo	Pretest	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2
	Postest	1	3	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2
Máximo	Pretest	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Postest	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Suma	Pretest	308	686	698	277	624	662	609	679	632	704	634	705
	Postest	257	749	743	260	701	729	712	757	731	754	722	753
Cuenta	Pretest	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161
	Postest	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a los resultados obtenidos, se aprecia que en la primera variable de análisis (V1), en 11 ítems (ítems 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12), existe una mejora estadísticamente significativa (Figuras 1 y 2) después del desarrollo de la tarea formativa. No se encuentran variaciones únicamente en el ítem 4. Es destacable, dentro de esta categoría, que los ítems 2 (“La visita didáctica a un museo de arte es un buen recurso para trabajar las discriminaciones raciales ocurridas a lo largo de la historia”), 6 (“La visita didáctica a un museo de arte sirve para contextualizar y explicar problemas ecosociales actuales”) y 8 (“La visita didáctica

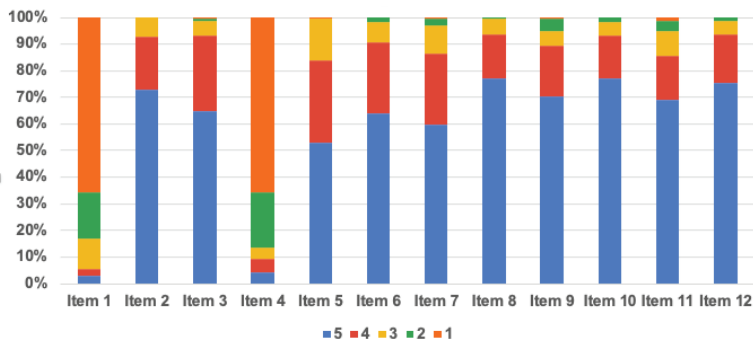
ca a un museo de arte es un buen recurso para trabajar las opresiones y discriminaciones por género ocurridas a lo largo de la historia”) recibieron valoraciones significativamente altas de forma previa a la experiencia formativa, obteniendo un 46,6%, un 46,6% y un 49,1% respectivamente. En el pretest, el resto de los ítems se mantuvieron en un grado de valoración medio, lo que muestra una postura intermedia entre el acuerdo y el desacuerdo. Este posicionamiento inicial podría denotar desconocimiento, falta de interés o de reflexión sobre la capacidad educativa de los museos para su formación docente y su futura práctica profesional. No obstante, la mayor parte de dichos ítems reciben una valoración considerablemente mayor tras el desarrollo de la tarea formativa.

Figura 1 – Datos estadísticos del pretest



Fuente: Elaboración propia.

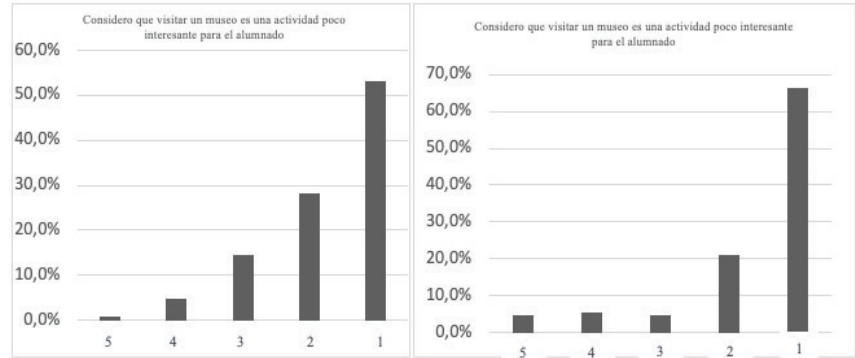
Figura 2 – Datos estadísticos del postest



Fuente: Elaboración propia.

La prueba estadística Z, que indica la distribución normal (Tablas 6 y 7), estableció diferencias significativas en todos los ítems excepto en el ítem 4 (“Considero que visitar un museo es una actividad poco interesante para el alumnado”) (Figuras 3 y 4), que obtuvo una baja valoración tanto en el pretest como en el postest. Se constata, por tanto, que el futuro profesorado de Educación Infantil de las universidades participantes considera los museos lugares de aprendizajes significativos tanto para su formación como para su futura praxis.

Figuras 3 y 4 – Porcentajes del ítem 4 en el pretest y el postest



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6 – Prueba estadística Z de distribución normal para comparar muestras diferentes de los ítems 1, 2, 5, 6

	Pret-I.1	Post-I.1	Pret-I.2	Post-I.2	Pret-I.3	Post-I.3	Pret-I.5	Post-I.5	Pret-I.6	Post-I.6
Media	1,91	1,59	4,26	4,65	4,33	4,55	3,87	4,35	4,11	4,52
Varianza (conocida)	1,02	0,98	0,68	0,37	0,71	0,47	0,80	0,61	0,98	0,51
Observaciones	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161
Diferencia hipotética de las medias	0		0		0		0		0	

continua

continuação

z	2,835		-4,824		-2,607		-5,081		-4,311	
P($Z \leq z$) una cola	0,002		7,007		0,004		1,869		8,112	
Valor crítico de z (una cola)	1,644		1,644		1,644		1,644		1,644	
Valor crítico de z (dos colas)	0,004		1,401		0,009		3,738		1,62	
Valor crítico de z (dos colas)	1,959		1,959		1,95		1,959		1,959	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7 – Prueba estadística Z de distribución normal
para comparar muestras diferentes de los ítems 7, 8, 9, 10, 11, 12

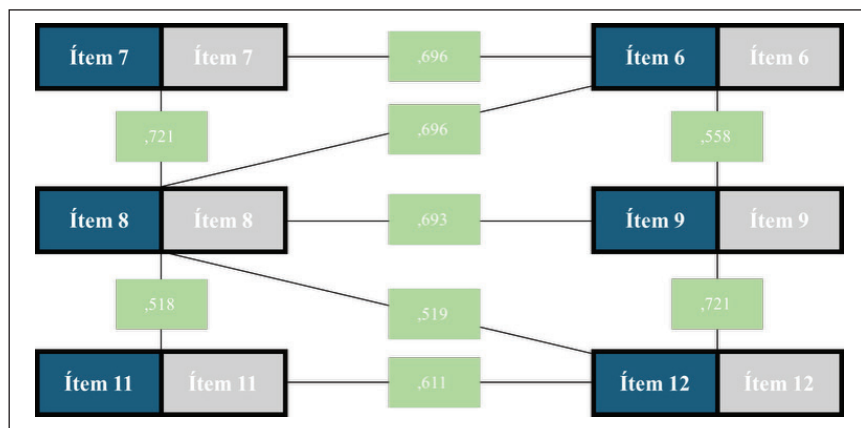
	Pret-I.7	Post-I.7	Pret-I.8	Post-I.8	Pret-I.9	Post-I.9	Pret-I.10	Post-I.10	Pret-I.11	Post-I.11	Pret-I.12	Post-I.12
Media	3,78	4,42	4,21	4,70	3,92	4,54	4,37	4,68	3,93	4,48	4,37	4,67
Varianza (conocida)	1,058	0,682	0,883	0,36	1,106	0,699	0,585	0,43	1,083	0,813	0,586	0,395
Observaciones	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161
Diferencia hipotética de las medias	0		0		0		0		0		0	
z	-6,153		-5,51		-5,80		-3,91		-5,03		-3,819	
P($Z \leq z$) una cola	3,780		1,756		3,172		4,589		2,36		6,689	
Valor crítico de z (una cola)	1,644		1,644		1,644		1,644		1,644		1,644	
Valor crítico de z (dos colas)	7,560		3,5129		6,344		9,179		4,735		0,000	
Valor crítico de z (dos colas)	1,959		1,959		1,959		1,959		1,959		1,959	

Fuente: Elaboración propia.

Para comprobar si la muestra establece relaciones fiables entre las tres categorías planteadas, se efectuó un análisis correlacional con el coeficiente de Pearson de todos los ítems, tanto del pretest como del postest, obteniendo correlaciones altamente significativas ($>0,1$) que confirman la consistencia interna de los resultados obtenidos. Especialmente relevantes son las correlaciones encontradas en los ítems 6, 7, 8, 9, 11 y 12, los cuales se encuentran estrechamente relacionados con los diferentes aspectos que componen la educación ecofeminista, como son las problemáticas ecosociales, los principios teóricos del ecofeminismo antiespecista y la detección y rechazo de las distintas formas de discriminación y violencia contra las mujeres y animales no humanos (Figura 5).

Todo ello parece indicar que el profesorado en formación inicial que ha participado en el estudio es capaz de establecer conexiones entre una educación ecofeminista antiespecista y la enseñanza de la Historia, de la Historia del Arte y la educación patrimonial. Dichas relaciones se dan, según los resultados obtenidos, en el contexto museístico y conducen a la formación de una ciudadanía ecosocialmente comprometida.

Figura 5 – Correlaciones entre los ítems 6, 7, 8, 9, 11 y 12



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, el análisis cualitativo de los ítems 13 y 14 del postest, que se corresponden con las preguntas de respuesta abierta, refuerza los datos ante-

riores. En respuesta a las preguntas que aluden tanto a lo más destacable del Test de la Nueva Ariadna para su futuro profesional como a los aspectos negativos, los y las estudiantes del Grado en Educación Infantil hacen una valoración muy positiva de la herramienta. Prueba de ello es que un total de 211 de las 370 acotaciones analizadas argumentan la potencialidad del Test para promover su propia reflexión y para seleccionar obras en base a los principios del ecofeminismo antiespecista para su tratamiento en el marco de la educación histórica y patrimonial en Educación Infantil:

Me llevo dos cosas del test. Lo primero, una nueva forma de visitar los museos puesto que debía prestar mucha atención a los cuadros. La segunda, valorar el potencial de cuadros bien elegidos para conectar al alumnado con la historia, con el mundo actual y con su responsabilidad como ciudadanos.

(I.13/ Quotation 3:58)

Lo que más me ha gustado es el impacto que han tenido los ítems del test sobre mi visión y forma de entender los museos. Ya era consciente de la falta de cuadros representativos - en el caso del Prado - pero, completar la ficha, me ha dejado un sentimiento de angustia, así como motivación para cambiar la forma en la que se enseña LA historia y no LAS historias.

(I.13/ Quotation 3:1)

La realidad que se ha mostrado ante mis ojos al observar y analizar cuadros al responder a las preguntas del test con una mirada crítica, por lo que me lo llevaré a mis aulas para generar pensamiento y cambio en mi futuro alumnado.

(I.13/ Quotation 3:68)

Creo que poder analizar los cuadros desde una mirada común, compartida por ecología y feminismo son una oportunidad para cuestionar valores y discursos hegemónicos, tanto en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como en la transmisión de valores y una cultura democrática (educar personas ciudadanas críticas y responsables en sociedad).

(I.13/ Quotation 3:64)

En lo que respecta a los aspectos negativos del Test, resulta llamativo que en ninguna respuesta se explicitan errores o debilidades propias de la herramienta, sino que se mencionan diversas carencias formativas como las causantes de las eventuales dificultades ocasionadas durante la utilización de la herramienta:

Que, a pesar de ser de gran ayuda, a veces es complejo de entender y llevar a cabo.

(I.14/ Quotation 2:40)

No es una opinión negativa, pero en mi opinión existe demasiada complejidad en los temas a tratar. Sin embargo, tras haber estudiado este año de carrera cómo realizarlo, pienso que sí que se puede.

(I.14/ Quotation 2:24)

Al principio es difícil porque no estamos acostumbrados a tener esa visión crítica.

(I.14/ Quotation 2:7)

Asimismo, en relación con el ítem 15, la última pregunta abierta de respuesta optativa y en la cual se solicitaba algún comentario final, encontramos algunas reflexiones que refuerzan tanto los datos cuantitativos analizados previamente como las ideas obtenidas a través de las preguntas de corte cualitativo:

Este ejercicio permite educar la mirada, aspecto muy importante y que tan apartada se ha quedado en la educación obligatoria como en la post obligatoria. Por este motivo me ha gustado mucho, ya que es un ejercicio de observación y reflexión, sobre la sociedad tanto del pasado como de la actual, que permite aprender de una manera más comprensiva en lugar de memorística.

(I.15/ Quotation 1:12)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de las grandes crisis globales sociales y ambientales a las que se enfrenta la sociedad actual, los principios del ecofeminismo antiespecista no son contenidos generalizados en el sistema educativo ni en la formación inicial del profesorado; principios que son clave para comprender la interrelación pasado-presente-futuro y las problemáticas socioambientales actuales de forma sistémica, así como para poner en marcha acciones que den solución a ellas.

Partiendo de los resultados descritos en el apartado anterior y que dan respuesta a los objetivos planteados al inicio de la investigación, se podría afirmar que, en relación con el O.E.1, las y los estudiantes del Grado en Educación Infantil participantes encuentran relevante abordar en el aula cuestiones históricas y patrimoniales desde una perspectiva crítica, tal y como muestran Sáiz y López-Facal (2015) en su estudio. El futuro profesorado considera

apropiado explicitar las desigualdades, opresiones y discriminaciones de género, raza y especie que el patrimonio — especialmente el histórico y el artístico (Moreno-Vera; López-Fernández; Ponsoda-López De Atalaya, 2022) — perpetúa a través del canon vigente. En esta misma línea se posiciona el estudio de Sampedro, Arroyo, Cuenca y Martín-Cáceres (2023b), que demuestra la elevada preocupación por la desigualdad, por la violencia de género y por cuestiones ambientales que el futuro profesorado afirma tener.

En cuanto al segundo objetivo de la investigación, el O.E.2, los datos obtenidos parecen constatar que, mediante la implementación de tareas formativas que propicien el pensamiento reflexivo y crítico y que aporten contenidos en materia de feminismo y ecología, se capacita a las y los docentes para diseñar propuestas eco-coeducativas que permitan deconstruir los roles y estereotipos que el alumnado tiene interiorizados desde las primeras etapas educativas (Raposo; Arroyo; Sampedro-Martín, 2023). Estos datos corroboran los expuestos por Gómez-Redondo (2014), cuyo trabajo analiza las visitas a museos en la formación inicial docente e indican que las intervenciones formativas que incluyen salidas a museos y el análisis de obras de arte son una práctica que promueve la generación de narrativas identitarias y contranarrativas ante el discurso histórico hegemónico y que fomentan una mirada crítica hacia las imágenes que recibimos (Arriaga, 2015; Lucas; Arroyo; García-Luque, 2023). Del mismo modo, tal y como se expone en el estudio de Trabajo, Arroyo y Morón (2023), se pone de manifiesto que abordar contenidos relativos al ecofeminismo en la formación inicial docente promueve la reflexión y el compromiso ecosocial del futuro profesorado.

Sobre el tercer objetivo específico, el O.E.3, la información obtenida a través de los ítems cualitativos del cuestionario posttest muestran que el futuro profesorado reconoce la utilidad del Test de la Nueva Ariadna como una herramienta con un gran potencial formativo para la selección de obras de arte y de estrategias eco-coeducativas — la finalidad para la cual se diseñó (Lucas; Arroyo; García-Luque, 2023). Sin embargo, este reconoce una insuficiente formación en patrimonio, arte y principios del ecofeminismo antiespecista, lo cual supone un primer obstáculo para su tratamiento en las aulas de Educación Infantil. De hecho, investigaciones recientes con profesorado en activo también encuentran contradicciones en la conceptualización que este hace de la coeducación patrimonial (Lucas; García-Luque, 2023). Esto se explica, se-

gún el estudio de Mendioroz y Rivero (2022), por la poca presencia de asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales en los planes de estudio de los Grados en Educación Infantil y Primaria y en la ausencia total de cuestiones de género de forma reglada en ellas.

En conclusión, la urgente crisis ecológica y social que atraviesa nuestra sociedad actual demanda una respuesta educativa integral y transformadora. Este trabajo apunta que la educación patrimonial, la enseñanza de la Historia y la Didáctica de la Historia del Arte son materias clave para desarrollar la alfabetización audiovisual crítica y desafiar los discursos tradicionales. Por tanto, el Test de la Nueva Ariadna ha resultado eficaz para el análisis del patrimonio histórico-artístico, su selección como recurso educativo y para el cambio conceptual en los y las estudiantes del Grado en Educación Infantil. Del mismo modo, se demuestra el éxito de tareas formativas de esta índole gracias al aumento significativo en la valoración que las y los docentes en formación inicial atribuyen a los museos de arte como espacios en los que abordar las desigualdades de género, la discriminación racial y la violencia contra los animales.

A pesar de los avances evidenciados, queda patente que se necesita una inversión significativa en la formación docente y que es preciso que se generalice la presencia de contenidos de eco-coeducación patrimonial en las materias de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial docente, para lo cual, tal y como exponen Lucas y García-Luque (2023), es imprescindible un cambio teórico y metodológico en dicha disciplina. Es necesario repensar cómo se forma al futuro profesorado y, a través de este trabajo, se ha puesto de manifiesto que urge introducir de forma sistemática cuestiones relativas al ecofeminismo antiespecista en el Grado en Educación Infantil –y Primaria–. Solo así se podrá educar la mirada y promover la agencia del alumnado, de modo que docentes y estudiantes sean protagonistas de una transformación ecosocial de la ciudadanía y del territorio (Assadourian, 2017).

REFERENCIAS

- ADAMS, Carol J. *La política sexual de la carne*. Madrid: Ochodoscuatro Ediciones, 2016.
- ALARIO, Carmen; ALARIO, María Teresa; GARCÍA-COLMENARES, Carmen. Lle-

- var la coeducación de la teoría a la práctica. La pequeña historia de un proyecto europeo. *Tabanque*, n. 15, 2000, p. 9-17.
- ALONSO-SANZ, Amparo. La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte y políticas de identidad*, n. 5, 2011, p. 43-60.
- ARRIAGA, Amaia. Aportaciones desde el feminismo para la formación del profesorado en el uso de los museos como recursos educativos. Un ejemplo de Aprendizaje-Servicio. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, n. 12, 2021, p. 201-214.
- ARRIAGA, Amaia. Formación de profesorado para la utilización de centros de arte como recursos para la educación infantil y primaria. *Matéria-Prima*, v. 3, n. 2, 2015, p. 131-141.
- ARROYO, Elisa; LUCAS, Laura; CUENCA, José María. El valor educativo del patrimonio en Educación Infantil: análisis y perspectiva de futuro. In: CUENCA, José María; MARTÍN-CÁCERES, Myriam J.; ESTEPA, Jesús (ed.). *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía*. Gijón: Trea, 2021, p. 393-406.
- ARROYO, Elisa; SAMPEDRO-MARTÍN, Sergio; MARTÍN-CÁCERES, Myriam J.; CUENCA, José María. Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. In: ORTEGA-SÁNCHEZ, Delfín (ed.). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. New York: Springer, 2022, p. 35-52.
- ASSADOURIAN, Erik. Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. In: FUHEM ECOSOCIAL (ed.). *Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. La situación del mundo 2017*. Barcelona: Icaria, 2017, p. 25-47.
- CACHEDA, María. La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en instituciones culturales y museos. *Cuadernos del CLAEH*, v. 3, n. 110, 2019, p. 273-300.
- CALAF, Roser; GUTIÉRREZ, Sue; SUÁREZ, Miguel Ángel. La evaluación en la Educación Patrimonial. 20 años de investigaciones y Congresos de ICOM. *Aula Abierta*, v. 49, n. 1, 2020, p. 55-64.
- CARRILLO, José; CORIAT, Moisés; OLIVEIRA, Hélio. Teacher Education and Investigations into Teacher's Knowledge. In: KRAINER, Konrad; GOFFREE, Fred (ed.). *On Teacher Education*. Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik, 1999, p. 99-137.
- CASTEJÓN, Magdalena. Arte, museos y maestros: una perspectiva desde la formación del profesorado de educación primaria. *ARTSEDUCA*, v. 29, n. 29, 2021, p. 127-139.

- CUENCA, José María. El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, v. 19, 2014, p. 76-96.
- CUENCA, José María; MARTÍN-CÁCERES, Myriam J.; SCHUGURENSKY, Daniel. Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos. Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, v. 43, n. 4, p. 29-48, 2017.
- DELGADO-ALGARRA, Emilio J.; ESTEPA, Jesús. Educación ciudadana y dimensiones de la Memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1*, v. 20, n. 2, 2017, p. 259-278.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, Enrique Javier; JARQUÍN-RAMÍREZ, Mauro Rafael. Un nuevo currículo y una nueva enseñanza en y para el decrecimiento. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, v. 55, n. 1, 2025, p. 181-200.
- FONTAL, Olaia. *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea, 2013.
- FOWLER, Floyd J. *Survey research methods* (5th edition). New York: SAGE, 2014.
- FRONZA, Marcelo. As narrativas históricas gráficas como expressão da aprendizagem histórica de jovens estudantes do ensino médio: perspectivas da educação histórica. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, 2015, p. 81-103.
- GALINDO, Ramón. *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso*. Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada, 1996.
- GARCÍA-PÉREZ, Rafael; BUZÓN, Olga; PIEDRA, Joaquín; QUIÑONES, Carlos. La ceguera de género en el profesorado. In: VÁZQUEZ, Isabel (coord.). *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2010, p. 315-326.
- GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, n. 249, de 6 de diciembre de 2018.
- GOETZ, Judith P.; LECOMPTE, Margaret D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.
- GÓMEZ-REDONDO, Carmen. Nuevos entornos en la formación superior: Una propuesta de educación patrimonial en el museo. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, v. 18, n. 3, 2014, p. 293-317.
- HERRERO, Yayo. Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo. *Boletín de recursos de información de Hegoa: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional*, n. 43, 2015.

- HERRERO, Yayo. *Educar para la sostenibilidad de la vida*. Barcelona: Octaedro. 2022.
- JIMÉNEZ-ESQUINAS, Guadalupe. De “añadir mujeres y agitar” a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, v. 24, 2016, p. 137-141.
- JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, v. 33, n. 7, 2004, p. 14-26.
- LEECH, Nancy L. Using IBM SPSS statistics for integration in mixed methods research. In: HITCHCOCK, John H.; ONWUEGBUZIE, Anthony J. (ed.). *The Routledge handbook for advancing integration in mixed methods research*. London: Routledge, 2022, p. 527-539.
- LEHNER, Andrea; ÁLVAREZ, Lina; LEMA, Nicolas. Devastaciones ecosociales: ecología política y perspectivas críticas latinoamericanas. *Revista de Estudios Sociales*, v. 91, p. 3-21, 2025.
- LUCAS, Laura; ARROYO, Elisa; GARCÍA-LUQUE, Antonia. El valor de la(s) Historia(s) del Arte para educar en el ecofeminismo crítico: de las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna. *Asparkia. Investigació Feminista*, v. 42, 2023, p. 167-189.
- LUCAS, Laura; ARROYO, Elisa; TRABAJO, Mónica. Educación patrimonial y ecofeminismo. Análisis de los ecomuseos españoles. *Aula Abierta*, v. 51, n. 2, 2022, p. 151-160.
- LUCAS, Laura; DELGADO-ALGARRA, Emilio J. La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, v. 18, 2019, p. 5-15.
- LUCAS, Laura; GARCÍA-LUQUE, Antonia. Concepciones del profesorado sobre coeducación patrimonial. In: Cambil, María Encarnación; Fernández-Paradas, Antonio R.; De Alba, Nicolás (coord.). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Narcea, 2023, p. 695-706.
- MENDIOROZ, Ana; RIVERO, Pilar. Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de Educación Infantil en la universidad pública española. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, v. 26, n. 1, 2022, p. 349-369.
- MIES, María; SHIVA, Vandana. *La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo y reproducción*. Barcelona: Icaria, 1998.
- MORENO-VERA, Juan Ramón; LÓPEZ-FERNÁNDEZ, José Antonio; PONSODA-LÓPEZ DE ATALAYA, Santiago. La concepción del patrimonio en el profesorado en formación de Educación Infantil. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, v. 26, p. 1, 2022, p. 439-458.

- PASTOR, Ana; DÍAZ-ANDREU, Margarita. Evolución de los valores del patrimonio cultural. *Revista de Estudios Sociales*, v. 1, n. 80, 2022, p. 3-20.
- PEINADO, Matilde. Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación En La Escuela*, n. 101, 2020, p. 48-57.
- PINTO, Helena. Os Centros Históricos como laboratórios de Educação Histórica e Patrimonial. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, 2016, p. 49-75.
- PRADO, Juan Ramón; MONTES, Ruth; PÉREZ, Irma. Museos y formación docente: un vínculo constante. *Revista Digital Universitaria*, v. 21, n. 5, 2020, p. 1-11.
- PULEO, Alicia H. *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra, 2011.
- RAPOSO, Rocío; ARROYO, Elisa; SAMPEDRO-MARTÍN, Sergio. La deconstrucción de los roles de género a través del patrimonio cultural en Educación Infantil. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 12, 2023, p. 67-84.
- RÁTIVA-GAONA, Sandra; ARGENTO, Melisa; GAGO, Verónica. Feminismos ecoterritoriales frente a la política de la crueldad. In: FERNÁNDEZ-DROGUETT, Francisca; PUENTE, Florencia (coord.). *Feminismos ecoterritoriales en América Latina*. Berlín: Fundación Rosa Luxemburgo, 2024, p. 9-18.
- SÁIZ, Jorge; LÓPEZ-FACAL, Ramón. Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, v. 1, n. 52, 2015, p. 87-101.
- SAMPEDRO-MARTÍN, Sergio; ARROYO, Elisa; CUENCA, José María; MARTÍN-CÁCERES, Myriam J. Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. In: GÓMEZ-CARRASCO, Cosme, J (ed.). *Re-imagining the Teaching of European History*. London: Routledge, 2023a, p. 68-79.
- SAMPEDRO-MARTÍN, Sergio; ARROYO, Elisa; CUENCA, José María; MARTÍN-CÁCERES, Myriam J. Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions. *Sustainability*, v. 15, n. 10, 2023b, 8051.
- SOLÍS, Carmen. 2012. Ecofeminismo ante la crisis global. In: VÁZQUEZ, Isabel (coord.). *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2012, p. 1969-1987.
- TRABAJO, Mónica; ARROYO, Elisa; MORÓN, María del Carmen. Ecofeminismo y educación patrimonial en Educación Primaria: formación docente y transferencia en la escuela. In: Cambil, María Encarnación; Fernández-Paradas, Antonio R.; De Alba, Nicolás (coord.). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Narcea, 2023, p. 109-118.
- VISGLERIO, Lola; DE HARO, Noemí. Hacer pública la historia del arte: reflexiones

desde una perspectiva feminista. In: SÁNCHEZ, Margarita; DEL MORAL, Marta (coord.) *Género e historia pública: difundiendo el pasado de las mujeres*. Granada: Editorial Comares, 2021, p. 73-93.

ZHOU, Yuchun. A mixed methods model of scale development and validation analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, n. 17, 2019, p. 38-47.

NOTA

¹ Este trabajo se ha desarrollado en el marco de la ayuda FPI PRE2021-097822, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por el FSE+ y de los siguientes proyectos de investigación I+D+i: “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)” (PID2020-116662GB-I00), financiado por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033/; “Las narrativas sobre la controversia en torno al patrimonio. Hacia la educación de una ciudadanía transformadora, democrática y comprometida con los valores éticos y los Derechos Humanos (EPITEC3)” (PID2024-157079NB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y cofinanciado por la Unión Europea; “El patrimonio como recurso educativo para la construcción identitaria y la formación ciudadana en la etapa de Educación Primaria. Aplicaciones didácticas para la formación del futuro profesorado” (CIGE/2021/178), financiado por la Conselleria d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana; “Conocimiento especializado en la formación del profesorado de matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales (MTSK-STSK-SCTSK)” (ProyExcel_00297), financiado por la Junta de Andalucía, y se enmarca en el Centro de Investigación COIDESO y en el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168).



Submetido em 04 de dezembro de 2025.
Aceito em 02 de maio de 2026.