USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL DE LA USC

Jorge
Conde Miguélez

Tesis doctoral

El patrimonio cultural en la educación primaria: representaciones y prácticas de profesores y estudiantes en los centros públicos de Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, 2022

Programa de doctorado en Educación

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

TESIS DE DOCTORADO

EL PATRIMONIO CULTURAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE PROFESORES Y ESTUDIANTES EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Jorge Conde Miguélez

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL DE
LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA
2022

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DEL AUTOR/A DE LA TESIS

D. Jorge Conde Miguélez

Título de la tesis: **El patrimonio cultural en la educación primaria: representaciones y prácticas de profesores y estudiantes en los centros públicos de Santiago de Compostela**

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento y declaro que:

1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.
2) De ser el caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.
3) Confirmo que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.
4) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide la versión impresa con la presentada en formato electrónico.

Y me comprometo a presentar el Compromiso Documental de Supervisión en el caso que el original no esté depositado en la Escuela.

En **Santiago de Compostela**, **26 de diciembre de 2021**.

Firma electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR/TUTOR DE LA TESIS

D./Dña. **José Ángel Armas Castro**

En condición de: **Tutor/a y director/a**

Título de la tesis: **El patrimonio cultural en la educación primaria: representaciones y prácticas de profesores y estudiantes en los centros públicos de Santiago de Compostela**

INFORMA:

Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por D. Jorge Conde Miguélez, bajo mi dirección/tutorización, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director/tutor de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

En **Santiago de Compostela**, **26 de diciembre de 2021**

Firma electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR/TUTOR DE LA TESIS

D./Dña. **Ramón Vicente López Facal**

En condición de: **Director/a**

Título de la tesis: **El patrimonio cultural en la educación primaria: representaciones y prácticas de profesores y estudiantes en los centros públicos de Santiago de Compostela**

INFORMA:

Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por D. Jorge Conde Miguélez, bajo mi dirección/tutorización, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director/tutor de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

En **Santiago de Compostela**, **26 de diciembre de 2021**

Firma electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Agradecimientos

> "Si quieres ir rápido, ve solo. Si quieres llegar lejos, ve acompañado". (Proverbio africano).

Concluir un trabajo como el que se presenta es fruto de la colaboración de muchas personas, familiares, amigos y colegas del grupo de investigación a los que es obligado agradecer su apoyo.

En el grupo de familiares, quiero hacer mención especial a Cristina; de no contar con su apoyo, esta investigación no hubiese sido posible. También una mención colectiva a todos los demás familiares que me han servido de inspiración en esta y en otras circunstancias vitales.

A mis amigos investigadores (y no investigadores) que me han ayudado a enfocar diversas tareas. De entre ellos he de agradecer especialmente a Antonio García Vinuesa su amistad y apoyo continuo y una colaboración profesional que espero continúe en el futuro. También una mención a los amigos que ya no están (Manuel, Juan, Toño y Anxo) pero siguen acompañándonos en el recuerdo.

Mi agradecimiento especial a los colaboradores del grupo RODA de los que he aprendido como alumno, como colega y amigo. Es de justicia agradecer de modo especial la ayuda continua a los profesores Ramón López Facal y José Armas Castro que han orientado esta tesis, han seguido los pasos sucesivos y han invertido mucho tiempo en revisar y corregir mis textos.

Por último, pero no menos importante, a los profesores y alumnos de educación primaria de Santiago de Compostela que han participado en esta investigación porque sin ellos no sería posible.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Dedicatoria

A mi hijo Alexandro. Te dedico esta tesis para que te sientas orgulloso de mí al igual que yo lo estoy de ti desde el momento en que te vi nacer.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Resumen

La investigación en el ámbito de la educación patrimonial en el que se inscribe la presente tesis ha experimentado un considerable auge en las últimas décadas y en la actualidad son muchas las líneas de investigación abiertas en este campo. En esta tesis doctoral se indaga sobre las representaciones de los actores educativos (profesores y estudiantes) en las aulas de educación primaria del área de Santiago de Compostela sobre el concepto, valoración y uso del patrimonio. Se adopta un enfoque fenomenológico y se utiliza la Teoría de las Representaciones Sociales para analizar cómo los participantes atribuyen significado a los diferentes objetos de estudio y cómo estos significados condicionan sus actuaciones en el contexto escolar.

La pregunta de investigación trata de explorar tres dimensiones del problema a investigar: cuáles son las representaciones y prácticas de los profesores y estudiantes de educación primaria sobre el patrimonio y su enseñanza; cuáles son las consistencias y disonancias entre las representaciones de estudiantes y profesores; finalmente, cuáles son las implicaciones educativas de los resultados de esta indagación para la mejora de la educación patrimonial.

Se utiliza una metodología propia de la investigación mixta compuesta de dos diseños simples de métodos mixtos de investigación: un diseño exploratorio secuencial y un diseño paralelo convergente en los que se combina el análisis con datos cualitativos y cuantitativos.

Los instrumentos que se han empleado para la recogida de información son una entrevista semiestructurada de predominancia cualitativa realizada a seis docentes considerados expertos en educación patrimonial con el objeto de generar categorías de análisis para construir un cuestionario posterior de predominancia cuantitativa

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

destinado a una muestra de 30 profesores y profesoras de educación primaria del área escolar de Santiago de Compostela. El tercer instrumento es un cuestionario de predominancia cualitativa aplicado a 279 estudiantes de 6º curso de educación primaria con ciertos ítems con alto grado de homogeneidad con los del cuestionario de los profesores para poder hacer un trabajo de comparación.

El análisis de los datos se realizó siguiendo los criterios de la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*. Para los datos cualitativos se utilizó el programa Atlas. ti que es recomendado para el análisis desde esta perspectiva porque facilita las tareas de procesamiento y recuperación de la información. Para los datos cuantitativos se empleó el programa SPSS.

Los resultados indican que los docentes expertos y los no expertos tienen en común la ausencia de formación inicial en educación patrimonial pero los expertos participan más en actividades de formación e innovación y conocen y realizan buenas prácticas en mayor medida.

Con respecto a la comparación de profesores y alumnos se aprecia que las decisiones del alumnado al elegir y definir elementos patrimoniales están más condicionadas por agentes externos a la escuela que por sus docentes. En lo que respecta a la parte compartida de su representación ambos participantes emplean una perspectiva que está influida por las investigaciones recientes en el ámbito de la educación patrimonial y también están muy presentes una serie de aspectos que se relacionan con una perspectiva tradicional hegemónica denominada discurso autorizado del patrimonio. Esto confirma estudios anteriores en los que la materialidad y la antigüedad son los atributos dominantes de la concepción del patrimonio y esta perspectiva tiene una relación estrecha con la construcción de la identidad local, nacional y europea.

Por otro lado, profesorado y alumnado mantienen unas discrepancias en la percepción de las actividades de educación patrimonial que realizan que ponen de manifiesto puntos de vista y expectativas diferentes con respecto a ellas.

La mejora de la educación patrimonial en las aulas de educación primaria deberá incidir en los procesos de formación inicial y

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

continuada del profesorado utilizando perspectivas críticas sobre el patrimonio y estableciendo relaciones estrechas entre la investigación en educación patrimonial, las prácticas innovadoras que se llevan a cabo en las aulas y la formación del profesorado. En este sentido será necesario avanzar en la investigación sobre las representaciones y las prácticas en el ámbito de la educación patrimonial utilizando diseños encaminados a la comprensión, explicación y mejora de las prácticas de educación patrimonial.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE

Índice de tablas 25

Índice de gráficos 31

Notas previas 35

INTRODUCCIÓN 37

CAPÍTULO 1. EL PATRIMONIO: UN ÁMBITO PARA EL CONFLICTO Y LA INCLUSIÓN 45

1.1. El patrimonio: discursos, disonancias y propuestas de integración 45

1.1.1. El patrimonio como construcción social 47

1.1.3. Evolución histórica del concepto patrimonio 51

1.1.3.1. Antigüedad y Edad Media 52

1.1.3.2. La Edad Moderna 57

1.1.3.3. Siglos XIX y XX 61

1.1.3.4. La actualidad 70

1.1.4. Patrimonios en conflicto: disonancias y propuestas de integración 72

1.1.4.1. El Discurso Autorizado del Patrimonio 73

1.1.4.2. El Análisis Crítico del Discurso 75

1.1.4.3. El Discurso del Patrimonio Inclusivo 78

1.1.4.4. Patrimonios en conflicto. Procesos de patrimonialización y disonancias 81

1. 2.Tipos de patrimonio. Categorías de clasificación 85

1.2.1. Clasificación de las instituciones internacionales 85

1.2.1.1. La Convención de 1970 sobre transferencias ilícitas de bienes culturales 86

1.2.1.2. La Convención de 1972 y la lista del Patrimonio de la Humanidad. 86

1.2.1.2. La Convención de 2003. La lista del Patrimonio Cultural Inmaterial. 89

1.2.2. Clasificación en la legislación española 90

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.2.3. Clasificación desde las disciplinas científicas.....91
1.3. Usos del patrimonio.....93
1.3.1. Valor y uso del patrimonio.....93
1.3.2. Los usos sociales del patrimonio.....95
1.3.2.1. Los usos políticos del patrimonio.....97
1.3.2.2. Los usos económicos y culturales del patrimonio.....98

CAPITULO 2. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....103
2.1. La educación patrimonial.....103
2.1.1. La educación patrimonial en las instituciones internacionales.....104
2.1.2. La investigación en educación patrimonial. Contexto internacional.....106
2.1.2.1. Características de las publicaciones.....107
2.1.2.1.1. Distribución geográfica de las publicaciones.....107
2.1.2.1.2. Países más relevantes por número de publicaciones.....108
2.1.2.1.3. Características de las publicaciones.....109
2.1.2.1.4. Universidades más relevantes por número de publicaciones.....111
2.1.2.1.5. Revistas más relevantes por número de publicaciones.....112
2.1.2.2. Intereses de los investigadores.....114
2.1.3. La educación patrimonial en España. Aspectos legales.....118
2.1.4. La investigación en educación patrimonial en España.....124
2.1.4.1. Focos de investigación en España y redes de colaboración.....125
2.1.5. Los ámbitos de investigación en educación patrimonial.....128

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.1.5.1. Investigaciones referidas al ámbito no formal. .. 129
2.1.5.2. Investigaciones referidas al ámbito informal 132
2.1.5.3. Investigaciones en el ámbito formal. El patrimonio en la escuela 137

2.2. La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) 143
2.2.1. Antecedentes teóricos y definición de las representaciones sociales 143
2.2.2. Emergencia y funciones de las representaciones sociales 146
2.2.3. Enfoques teóricos sobre las representaciones sociales 150
2.2.4. La Teoría de las Representaciones Sociales y su uso en educación 154

2.3. Las representaciones sociales y la educación patrimonial . 161
2.3.1. Representaciones de los actores sociales sobre el patrimonio 161
2.3.2. Las representaciones sociales de los actores educativos sobre el patrimonio 166
2.3.2.1. Representaciones sociales del profesorado sobre el patrimonio 166
2.3.2.2. Representaciones sociales de los estudiantes sobre el patrimonio 175

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA 183

3.1. Enfoque de la investigación 183
3.1.1. Cosmovisión filosófica del estudio 184
3.1.2. Métodos mixtos de investigación 187
3.1.2.1. Diseños empleados en MMI 189

3.2. Los referentes teóricos de la investigación 193
3.2.1. La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). Aspectos metodológicos de recogida y análisis de los datos 194
3.2.1.1. Métodos de recogida y de análisis de las representaciones 194

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.2.2. La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) 198
3.2.2.1. La Teoría Fundamentada Mixta (TFM) 202
3.3. La pregunta y los objetivos de la investigación 205
3.3.1. La pregunta de investigación del presente estudio...207
3.3.2. Los objetivos de la investigación 211
3.4. Diseño de la investigación 211
3.4.1. Diseño seguido 212
3.4.2. Participantes 213
3.4.2.1. Docentes especialistas. (Entrevista) 214
3.4.2.2. Docentes (cuestionario)..... 216
3.4.2.3. Estudiantes (cuestionario) 219
3.4.3. Instrumentos de recogida de datos 221
3.4.3.1. Entrevista semiestructurada a los docentes. 222
3.4.3.1.1. Procesos de validación de la entrevista 223
3.4.3.2. Cuestionario a los docentes. 226
3.4.3.2.1. Resultados de la idoneidad del cuestionario: confiabilidad, validez y objetividad..... 230
3.4.3.3. Cuestionario a los estudiantes. 238
3.4.3.3.1 Resultados de la idoneidad del cuestionario: confiabilidad, validez y objetividad..... 239
3.4.4. Procedimiento de recogida de los datos 245
3.4.5. El análisis de los datos 248
3.4.5.1. Herramientas de análisis de los datos: Atlas.ti y SPSS..... 250
3.5. Contexto y límites de la investigación 253
3.5.1. El contexto de la investigación.....253
3.5.2. Los límites de la investigación 254
3.5.3. Aspectos éticos de la investigación.....255

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4. REPRESENTACIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EL PATRIMONIO 261

4.1. Concepto de patrimonio de los docentes (entrevista)..... 261

4.1.1. ¿Cuál es el concepto de patrimonio que manejan los docentes a la vista de las tipologías, contextos, actividades y elementos patrimoniales que emplean? 262

4.1.2. ¿Cuáles son los valores educativos que otorgan los docentes al patrimonio? 271

4.1.3. ¿Qué influencia ejercen el currículo, los centros escolares, los estudiantes y los docentes en la educación patrimonial? 278

4.1.4. ¿Qué dificultades, necesidades y ayudas condicionan las buenas prácticas de educación patrimonial según los docentes? 288

4.2. Concepto de patrimonio de los docentes de educación Primaria (Cuestionario estandarizado) 307

4.2.1. ¿En qué medida influyen las variables independientes en el concepto de patrimonio obtenido por medio de la asociación de palabras?... 308

4.2.2. ¿En qué medida influyen las variables independientes en la selección de actividades de educación patrimonial? 317

4.2.3. ¿En qué medida influyen las variables independientes en la consideración sobre el rol que juega el currículo educativo? 322

4.2.4. ¿En qué medida influyen las variables independientes en la percepción del rol de los centros educativos en la educación patrimonial?..... 329

4.2.5. ¿En qué medida influyen las variables independientes en el valor educativo del patrimonio para la formación de los estudiantes?.... 337

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.2.6. ¿En qué medida influyen las variables independientes en la percepción de las buenas prácticas de educación patrimonial 340

CAPÍTULO 5. LOS ESTUDIANTES Y EL PATRIMONIO 351

5.1. El concepto de patrimonio de los estudiantes 351

5.1.1. Perspectiva tradicional 354

5.1.2. Perspectiva simbólico-identitaria 355

5.2. La identificación de los estudiantes con el patrimonio 357

5.2.1. Patrimonio local elegido para mostrar a un amigo...358

5.2.2. Identificación con distintos elementos patrimoniales 361

5.2.3. Actividades de educación patrimonial en las aulas ..369

5.2.3.1. Actividades de EP más frecuentes en las aulas. . 369

5.2.3.2. La actividad patrimonial más apreciada. 371

5.2.4. El patrimonio y la educación histórica 375

5.2.5. Conflictos patrimoniales y ciudadanía democrática.384

5.2.5.1. Descripción del conflicto 385

5.2.5.2. Ponerse en el lugar de los vecinos de Touro 386

5.2.5.3. La preocupación por el patrimonio natural y cultural 390

CAPÍTULO 6. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES.....395

6.1. El concepto de patrimonio 395

6.2. Los elementos patrimoniales seleccionados 400

6.3. La educación patrimonial en las aulas y fuera de ellas 403

6.3.1. Las actividades de enseñanza más frecuentes 403

6.3.2. Las experiencias de EP más satisfactorias 405

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS 407

7.1. Conclusiones en relación con los objetivos 407

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7.2. Implicaciones educativas de los resultados de la tesis 414

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 419

ANEXOS 461

Anexo 1. Guion de entrevista a expertos y ejemplo de transcripción de uno de los casos. 463

Anexo 2. Cuestionarios de profesorado y 5 ejemplos cubiertos. 483

Anexo 3. Cuestionario de alumnado y 5 ejemplos cubiertos 507

Anexo 4. Cartas de solicitud de validación de cuestionarios de profesorado y alumnado. 535

Anexo 5. Cartas de solicitud de participación a los centros educativos. 539

Anexo 6. Lista de centros educativos participantes en la investigación. 541

Anexo 7. Enlace virtual para el acceso al análisis de los datos. 543

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Índice de tablas

Tabla 1. Características del DAP (Discurso Autorizado del Patrimonio). 75

Tabla 2. Comparación entre DAP y DPI. 81

Tabla 3. Bienes inscritos por región. 87

Tabla 4. Agentes sociales de las acciones que definen los usos del patrimonio. 96

Tabla 5. Publicaciones de las bases WOS y SCOPUS (2020) 110

Tabla 6. Idiomas de publicación en WOS y SCOPUS (2020) 111

Tabla 7. Universidades más relevantes por número de publicaciones en WOS y SCOPUS (2020). 112

Tabla 8. Revistas/fuentes más relevantes por número de publicaciones en WOS y SCOPUS (2020). 113

Tabla 9. Palabras clave más empleadas en las publicaciones de WOS y SCOPUS (2020). 115

Tabla 10. Estándares del OEPE destinados al diseño e implementación de programas de EP. 123

Tabla 11. Las cuatro genealogías investigativas en educación patrimonial en España. 125

Tabla 12. Distribución geográfica de las tesis doctorales defendidas en España con el descriptor "educación patrimonial" en el título. 128

Tabla 13. Tesis doctorales en España sobre el aprendizaje informal y el patrimonio. 135

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 14. Elementos de la estructura de las RS. 152

Tabla 15. Proceso de búsqueda de literatura en WOS. Profesores ...167

Tabla 16. Proceso de búsqueda de literatura en Scopus. Profesores. 168

Tabla 17. Proceso de búsqueda de literatura en WOS. Estudiantes.....175

Tabla 18. Proceso de búsqueda de literatura en Scopus. Estudiantes.....176

Tabla 19. Cuatro modelos filosóficos 184

Tabla 20. Sistema básico de anotaciones para representar diseños de MMI en Creswell.....190

Tabla 21. Ejemplos de métodos de investigación en estudios de representaciones. 195

Tabla 22. Combinaciones de los diseños básicos de MMI y TF.....204

Tabla 23. Recomendaciones para construir preguntas CUANTI de investigación según Creswell 207

Tabla 24. Datos identificativos de los seis docentes que participaron en la entrevista focalizada sobre educación patrimonial.....215

Tabla 25. Docentes que participaron por cada centro escolar y estudios realizados.....217

Tabla 26. Datos de los docentes relativos al género, contexto de trabajo, experiencia laboral, formación e interés en adquirir formación (cuestionario).....218

Tabla 27. Características sociodemográficas de los estudiantes encuestados.....219

Tabla 28. Sugerencias de los expertos para la validación de la entrevista.....224

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 29. Cautelas iniciales en la construcción de cuestionarios y factores que pueden afectar a la confiabilidad y validez del instrumento. 231

Tabla 30. Resultados del alfa de Cronbach en cada grupo de ítems del cuestionario. 233

Tabla 31. Plantilla de validación sobre el cuestionario con las puntuaciones de los expertos. 235

Tabla 32. Sugerencias de los expertos para la validación del cuestionario 243

Tabla 33. Formato sugerido por Creswell (2005) para autoevaluar la entrevista. 246

Tabla 34. Elementos de la unidad hermenéutica de Atlas.ti. 252

Tabla 35. Imperativos de la ciencia. 258

Tabla 36. Tipos de patrimonio que los docentes de dicen emplear en sus prácticas. 262

Tabla 37. Contexto geográfico de los elementos patrimoniales que emplean los docentes en las prácticas de Educación Patrimonial. Grupo 1: Ámbito geográfico de Galicia 264

Tabla 38. Contexto geográfico de los elementos patrimoniales que emplean los docentes en las prácticas de Educación Patrimonial. Grupo 2: Ámbito geográfico fuera de Galicia. 265

Tabla 39. Frecuencia de realización de actividades de EP por curso 268

Tabla 40. Percepción de la integración curricular de las actividades de EP 269

Tabla 41. Tipos de actividades de EP y características relevantes para su implementación según los participantes de la entrevista 270

Tabla 42. Presencia del patrimonio en el currículo percibida por los docentes 279

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 43. Percepción de los docentes sobre el rol de los centros educativos en la EP.....281

Tabla 44. Percepción de los docentes sobre el interés y utilidad del patrimonio para los estudiantes. 285

Tabla 45. Características de las buenas prácticas de EP según los docentes de la entrevista.....289

Tabla. 46. Dificultades del profesorado para realizar buenas prácticas de EP 295

Tabla. 47. Necesidades del profesorado para realizar actividades de EP.....301

Tabla 48. Conocimiento de buenas prácticas de EP. 304

Tabla 49. Grado de interés en disponer de un repositorio de buenas prácticas en Galicia. 305

Tabla 50. Concepto de patrimonio de los docentes según el método de asociación de palabras 310

Tabla 51. Elementos patrimoniales que los docentes utilizan habitualmente en sus prácticas de EP.....312

Tabla 52. Comparación de concepto de patrimonio, elementos patrimoniales empleados y tipologías patrimoniales empleadas por los docentes dispuestos en orden decreciente de frecuencia. 316

Tabla 53. Factores que influyen en el éxito de las actividades de EP según los docentes. 321

Tabla 54. Facilidad/dificultad de las áreas curriculares para trabajar con el patrimonio según los docentes del cuestionario.....324

Tabla 55. Funciones educativas más relevantes del patrimonio según los docentes del cuestionario.....327

Tabla 56. Elementos patrimoniales concretos empleados en las experiencias de EP recordadas como satisfactorias y tipos de patrimonio al que pertenecen.....333

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 57. Contexto de las actividades de EP recordadas y estrategia. 335

Tabla 58. Dificultades que se encuentran los docentes al realizar EP. 341

Tabla 59. Factores importantes para realizar EP de calidad según los docentes. 344

Tabla 60. Datos de las experiencias de EP que conocen los docentes. 349

Tabla 61 Palabras asociadas al término estímulo “patrimonio”. Criterios de frecuencia y relevancia. 352

Tabla 62. Lugares elegidos por los estudiantes para visitar con un amigo de su edad. Criterio de frecuencia y relevancia 358

Tabla 63. Imágenes para valorar el grado de identificación con escala Likert 361

Tabla 64. Resultados del grado de identificación con las imágenes con escala Likert 362

Tabla 65. Argumentos para la elección de la Ciudad Vieja (imagen 2). Categorías, frecuencia y citas textuales 364

Tabla 66. Argumentos para la elección del Entroido/Carnaval (imagen 6). Categorías, frecuencia y citas textuales 365

Tabla 67. Argumentos para la elección del paisaje rural (imagen 2). Categorías, frecuencia y citas textuales 366

Tabla 68. Argumentos para la elección del patrimonio arqueológico (imagen 4). Categorías, frecuencia y citas textuales 367

Tabla 69. Argumentos para la elección de la toponimia (imagen 5). Categorías, frecuencia y citas textuales. 368

Tabla 70. Argumentos para la elección del dolmen (imagen 3). Categorías, frecuencia y citas textuales. 369

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 71. Frecuencia de realización de actividades de educación patrimonial según los estudiantes. 370

Tabla 72. Actividades de EP en las que el alumnado declara haber disfrutado más, con indicación de frecuencias. 372

Tabla 73. Frecuencia de las palabras asociadas a cada periodo y dispersión de la repuesta. 384

Tabla 74. Argumentos de los partidarios de la reapertura de la mina. 387

Tabla 75. Argumentos de los contrarios a la reapertura de la mina. 389

Tabla 76. Argumentos de los estudiantes que creen que "abrir" la mina respeta más el patrimonio. 391

Tabla 77. Argumentos de los que creen que "no abrir" la mina respeta más el patrimonio. 392

Tabla 78. Palabras de la estructura de las RS utilizadas por estudiantes y profesores sobre el concepto de patrimonio. 398

Tabla 79. Lugares de interés elegidos por los estudiantes y elementos patrimoniales utilizados por los profesores en las aulas. 401

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Índice de figuras

Figura 1. El Patrimonio como una construcción socio cultural..... 46

Figura 2. Aplicación de la teoría de las representaciones sociales al estudio de la construcción social del patrimonio..... 47

Figura 3. Distribución de los bienes del patrimonio cultural, natural y mixtos inscritos en la lista de la UNESCO 88

Figura 4. Incorporación anual de elementos de patrimonio inmaterial en la lista. 89

Figura 5. Distribución geográfica de la producción mundial de literatura en WOS y SCOPUS (2020) 108

Figura 6. Países más relevantes por número de publicaciones en WOS y SCOPUS (2020). 109

Figura 7. Producción científica sobre el tópico heritage education en WOS y SCOPUS (2000-2020). 110

Figura 8. Red semántica compuesta por las palabras clave de los estudios del tópico "heritage education" extraídas de wos y scopus (2020)..... 116

Figura 9. Cinco modelos de EP. 119

Figura 10. Red de colaboraciones entre universidades españolas establecidas de los metadatos de sus publicaciones en WOS (1999-2021). 127

Figura 11. Red de colaboraciones entre universidades españolas establecidas de los metadatos de sus publicaciones en SCOPUS (1999-2021). 127

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 12. Las condiciones de emergencia de las representaciones sociales. 148

Figura 13. Diagramas de los tres diseños básicos de MMI.....193

Figura 14. Orden de las preguntas de investigación siguiendo la secuencia del diseño de investigación.....206

Figura 15. Diseño empleado en el presente estudio.....212

Figura 16. Participantes (alumnado) por centro educativo. 220

Figura 17. Valoración de los expertos de las variables dependientes del cuestionario a los docentes 237

Figura 18. Resultados cuantitativos de la validación del cuestionario al alumnado.....242

Figura 19. Tipo de actividades de EP según el contexto de realización y el grado de participación de los actores....267

Figura 20. Valores educativos del patrimonio cultural según los docentes de la entrevista.....272

Figura 21. Grado de utilización de tipologías patrimoniales en las aulas de los docentes. 315

Figura 22. Frecuencia temporal de realización de actividades de EP semana/curso. 317

Figura 23. Realización de tipos concretos de actividades de EP. Representación de los docentes del cuestionario.. 319

Figura 24. Como creen los docentes que está representado el patrimonio en el currículo educativo.....323

Figura 25. Rol de los centros educativos a la hora de realizar EP según las percepciones de los docentes.....330

Figura 26. Tipos de patrimonio utilizados en las actividades de EP que los docentes recuerdan como más satisfactorias.....332

Figura 27. El contacto directo con el patrimonio mejora la calidad y el recuerdo del aprendizaje.....338

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 28. Grado de interés que tiene el patrimonio para los estudiantes 339
Figura 29. Conocimiento de Buenas prácticas de EP. 346
Figura 30. Canales por los que se conocieron Buenas prácticas de EP..... 347
Figura 31. Utilidad de un repositorio de buenas prácticas de EP en Galicia. 350
Figura 32. El núcleo central de las representaciones de los estudiantes sobre el patrimonio. 357
Figura 33. Elementos patrimoniales preferidos por los estudiantes. Datos absolutos y porcentajes. 363
Figura 34. Elementos patrimoniales asociados a la Prehistoria..... 376
Figura 35. Elementos patrimoniales asociados a la Antigüedad. 377
Figura 36. Elementos patrimoniales asociados a la Edad Media. 378
Figura 37. Elementos patrimoniales asociados a la Edad Moderna. 380
Figura 38. Elementos patrimoniales asociados a la Edad Contemporánea. 381
Figura 39. Frecuencia de las actividades de educación patrimonial realizadas en las aulas según estudiantes y profesores. . 404

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Notas previas

- Este documento sigue las recomendaciones de la *American Psychological Association* (APA 7ª edición) para citas y referencias.

- Se respeta el anonimato de los participantes (profesores y estudiantes). Se siguen las recomendaciones del manual de Bos (2020) y se siguen los principios éticos del manual de APA (2020, 7ª edición).

- Los extractos de las transcripciones recogidas en el texto de la tesis se han traducido al castellano para una mayor eficacia del procesamiento de los datos con el programa Atlas.ti y para facilitar la lectura en castellano.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

> En el mejor de los casos, la fabricación del patrimonio es tanto un arte creativo como un acto de fe. Por medio de ello nos decimos a nosotros mismos quiénes somos, de dónde venimos y a lo que pertenecemos. Las lealtades ancestrales se basan tanto en el fraude como en la verdad y fomentar el peligro junto con el orgullo. No podemos escapar de la dependencia de esta herencia abigarrada y pecable. Pero podemos aprender a afrontar sus ficciones y perdonar sus defectos como parte integral de sus puntos fuertes. (Lowenthal, 1998b, p, 17).

La presente tesis doctoral, titulada "El patrimonio cultural en la educación primaria: representaciones y prácticas de profesores y estudiantes en los centros públicos de Santiago de Compostela", fue diseñada de acuerdo con una serie de intereses y necesidades de investigación que se han desprendido de la revisión de la literatura del campo de la educación patrimonial. La producción científica en este ámbito en los últimos años ha dado lugar a un concepto de patrimonio complejo, dinámico y abordable desde diferentes enfoques. En esta investigación se ha optado por una perspectiva del patrimonio como construcción social y se ha usado un enfoque fenomenológico (Dormaels, 2011, 2013) que presta atención especial a los puntos de vista de las personas.

Los enfoques teóricos que han orientado la investigación pueden estructurarse en tres ámbitos o núcleos temáticos (capítulos 1 y 2 de la tesis). En primer lugar, se aborda la evolución del concepto patrimonio y el grado de complejidad y de conflicto que han acompañado a ese proceso. La frase inspiradora de David Lowenthal que abre esta introducción resume varias de las cuestiones relevantes

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tales como la construcción de la identidad, la reproducción de los discursos sobre el patrimonio y el elevado grado de subjetividad e intereses que parecen estar detrás de dicho proceso. De este modo, el patrimonio ha sido utilizado para justificar el presente, generalmente por parte de los poderosos (Lowenthal, 1998a; Prats, 2005), y los discursos sobre él son la manifestación concreta de esa construcción utilitarista. A través del acceso a ellos podemos tener evidencias de como se ha ido "fabricando", por utilizar la expresión de Lowenthal, tomando como escenario privilegiado el ámbito educativo.

El segundo ámbito teórico de referencia ha sido la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). Iniciada por Serge Moscovici en 1961, trata de explicar el modo en que las personas atribuyen significado a diferentes objetos y como este conocimiento, generado en la interacción social y denominado de sentido común, les permite identificarse como grupo y justificar sus acciones (Jodelet, 2011a, 2011b; Moscovici, 2000). En el campo de la educación ha tenido una gran acogida, entre otras cosas, para analizar las formas en que los actores educativos representan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castorina y Barreiro, 2012). Se parte de la idea de que conocer las representaciones de los profesores y estudiantes sobre las materias o los contenidos escolares objeto de estudio permite explicar algunas manifestaciones de sus prácticas educativas (Bächler, 2017; Pozo et al., 2006). Resulta de un interés especial si tenemos en cuenta que este conocimiento alternativo tiene un elevado potencial para condicionar las acciones de sus poseedores y que, a pesar de su resistencia, puede cambiarse (Abric, 2001; Moscovici, 2000). En esta tesis se ha optado por utilizar el enfoque estructural de las RS (Dany et al., 2015; Lo Monaco et al., 2017; Piermattéo et al., 2018) debido a que permite analizar la composición y jerarquía de los elementos de una representación y, en consecuencia, prever acciones específicas e informadas si se desea actuar sobre ella. Por lo demás, la TRS ofrece un elevado nivel de congruencia con los estudios del discurso que se han utilizado para analizar e identificar los discursos de nuestros participantes sobre el patrimonio y su enseñanza (Kisić, 2016; Smith, 2006; Van Dijk, 2002;). De forma más concreta, el foco de estudio de esta tesis han sido las representaciones de profesores y estudiantes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sobre el concepto, uso y valoración del patrimonio cultural en la educación, las concordancias y discrepancias en las representaciones de ambos grupos, y las implicaciones educativas se pueden desprender de los resultados de estos análisis.

El tercer enfoque teórico clave se refiere a la educación patrimonial que es el ámbito más específico en el que se inscribe la tesis. Este campo de estudio ha experimentado un importante auge a nivel internacional desde los años ochenta del siglo pasado hasta la actualidad. En el caso de España la investigación sobre la educación patrimonial ha avanzado de forma significativa en las dos últimas décadas (Fontal, et al., 2016; Fontal e Ibáñez, 2017; Ibáñez et al., 2015), en correspondencia con el creciente interés internacional por el patrimonio y sus usos sociales y educativos (Harrison, 2013; Van Boxtel et al., 2016; Waterton y Watson, 2015).

La investigación sobre educación patrimonial en España se ha ocupado de aspectos como: la conceptualización del patrimonio, (Cuenca, 2002; Fontal, 2003); los contextos de aprendizaje (Asensio et al., 2010; Ibáñez et al., 2012); la evaluación de programas (Castro-Calviño et al., 2020; Martín-Cáceres, 2012); el papel de las TIC (Ibáñez et al., 2018); o las concepciones de los actores educativos y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Es en este último ámbito de investigación en el que se sitúa la presente tesis doctoral que se ha desarrollado en el seno del Grupo de Investigación RODA (Razonamiento, Discurso y Argumentación) al que pertenecen los directores de la tesis y se ha beneficiado de las ayudas concedidas al Grupo durante el período de su realización[1]. Igualmente, la tesis contó con la Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario (FPU-16150)

La pregunta de investigación a la que trata de responder esta tesis doctoral podría formularse del siguiente modo: ¿Cuáles son las

[1] El GI RODA con sede en el Departamento de Didácticas Aplicadas de la Universidad de Santiago de Compostela ha contado con las siguientes ayudas a la investigación de las que se ha beneficiado la tesis que hoy se presenta: Plan Nacional de l+D+i del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciada con fondos FEDER de la UE y Plan Nacional de I+D+i del MINECO (PGC2018-094491-BC31) y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

representaciones y las prácticas educativas del profesorado y del alumnado de sexto curso de educación primaria de la ciudad de Santiago de Compostela sobre el patrimonio y la educación patrimonial? ¿Qué concordancias y discrepancias existen en las representaciones de estos dos grupos de participantes? ¿Qué implicaciones educativas se desprenden de estas indagaciones para mejorar la educación patrimonial en las aulas de educación primaria?

En la investigación participaron 36 maestros y maestras de educación primaria de 13 centros públicos de la ciudad de Santiago de Compostela y su entorno que desempeñaban su actividad docente en el último ciclo de educación primaria; 6 de ellos actuaron como "expertos" en una fase más cualitativa de la investigación (por medio de entrevista) y los otros 30 participaron en la fase más cuantitativa del estudio (a través de un cuestionario). El grupo de estudiantes estaba formado por 279 participantes (133 hombres, 140 mujeres y 6 sin respuesta) escolarizados en centros públicos del área de Santiago de Compostela de edades comprendidas entre 11 y 12 años.

La investigación se conduce mediante de un diseño complejo de Investigación Mixta en el que se combina el análisis de datos cuantitativos y cualitativos (métodos mixtos de investigación) y se emplean diversos instrumentos de recogida (investigación multimétodo). El diseño se compone de dos diseños simples: un diseño exploratorio secuencial y un diseño paralelo convergente (Bryant y Charmaz, 2019; Creswell y Plano, 2018). Con el primer diseño se exploraron en primer lugar las representaciones de los profesores a través de una entrevista semiestructurada de predominancia cualitativa. Con los resultados se crearon categorías que servirían para construir el segundo instrumento, un cuestionario estandarizado de predominancia cuantitativa con el que se amplía el número de participantes. A su vez, se utilizó un cuestionario estandarizado que se aplicó al alumnado en este caso de predominancia cualitativa. El segundo diseño (paralelo convergente) implica que después del análisis por separado de las representaciones de cada grupo de participantes se realizó un trabajo de comparación entre los datos de ambos grupos tomando cuatro ítems con alto grado de homogeneidad de los dos cuestionarios y se analizaron

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

concordancias y discrepancias. Finalmente se extraen las implicaciones educativas que se desprenden de los resultados.

El análisis de los datos se ha realizado siguiendo las indicaciones de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) para clasificar, comparar y analizar la información (Bryant y Charmaz, 2019; Strauss y Corbin, 2002), utilizando tanto procedimientos cuantitativos como cualitativos. Para el tratamiento de la información cualitativa se utiliza el programa Atlas.ti (versiones 8 y 9), mientras para los datos cuantitativos se utiliza fundamentalmente el programa SPSS y se calcula la significación estadística que tienen entre sí las variables dependientes e independientes. También se utiliza el software R para las tareas de revisión sistemática de la literatura.

Los resultados de la investigación (capítulos 4, 5 y 6) ofrecen de forma secuenciada el análisis de las representaciones de profesores y estudiantes sobre el patrimonio y su enseñanza y el análisis comparado de las representaciones de ambos.

Los profesores manejan un concepto complejo del patrimonio que se relaciona con una perspectiva holística en la que los procesos identitarios cobran un protagonismo importante. Al mismo tiempo, se detectan perspectivas tradicionales del patrimonio centradas en la materialidad y la antigüedad confirmando los hallazgos de otros estudios a nivel europeo (Hasard, 2009; Macdonald, 2013). Los profesores también tienen representaciones positivas del interés educativo que posee el patrimonio y del rol de los centros educativos en cuanto a la disposición a trabajar con él y consideran útil conocer buenas prácticas para desarrollar su trabajo. Sin embargo, se dan importantes diferencias entre los docentes "expertos" y los que participan en la fase más cuantitativa. Los primeros aventajan a sus homólogos en formación y en el conocimiento de buenas prácticas. En todos los casos el currículo educativo es percibido como un obstáculo para realizar una buena educación patrimonial. Este dato hace necesario diseñar estrategias y estudios que puedan contribuir a que el currículo sea un aliado de los docentes como cabría plantear para el futuro deseable.

Respecto al alumnado, sus representaciones sobre el patrimonio son una combinación de dos perspectivas. Una más tradicional en la

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que los elementos que consideran patrimonio están definidos por su materialidad, antigüedad, valor económico o función política y/o religiosa (Josefsson y Aronsson, 2016; Llul, 2005). La otra perspectiva más actual se refleja en una serie de elementos que consideran patrimonio por los vínculos derivados de sus prácticas sociales cotidianas (Fontal, 2003). De este modo aparecen elementos cotidianos como sus casas o colegios, centros comerciales, deportivos o de ocio y otros espacios donde realizan actividades de socialización en familia o amigos. En situaciones de conflicto de intereses entre la salvaguarda del patrimonio y el crecimiento económico, la mayoría del alumnado se decanta por la defensa del patrimonio natural y cultural.

El análisis comparado de las representaciones de profesores y estudiantes pone de manifiesto que más de la mitad del núcleo central de la representación sobre el patrimonio resulta coincidente. Esto podría interpretarse como un efecto de la educación, pero también puede ser el resultado de la influencia de otras fuentes como los discursos sociales, la familia o los medios de comunicación. En cambio, el trabajo que se desarrolla en las aulas de educación patrimonial es percibido de forma diferente por profesores y estudiantes. Los docentes creen que dedican poco tiempo a la explicación, a realizar actividades lúdicas y mucho al visionado de imágenes y vídeos y a las visitas a lugares e instituciones patrimoniales, mientras que el alumnado percibe el tiempo utilizado en el aula de forma opuesta. Por otro lado, cuando se les solicita que recuerden las experiencias con el patrimonio que les resultaron más satisfactorias, vuelven a aparecer las discrepancias. Los profesores recuerdan como satisfactorias actividades de educación patrimonial dentro y fuera del aula, mientras el alumnado se decanta mayoritariamente por las actividades en el exterior, concretamente salidas escolares a lugares que resultaron interesantes y divertidos. Nuevamente las evocaciones de estudiantes y profesores resultan discrepantes poniendo de manifiesto dos lógicas diferentes en la forma de entender y valorar la educación patrimonial.

Una investigación de estas características solo es posible gracias a la colaboración de una gran cantidad de personas que, a través de sus

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ideas, sugerencias y ayudas hacen posible la culminación de un largo y complejo trabajo. A varios de ellos se hizo referencia de forma personal en la parte de agradecimientos; aquí queremos expresar nuestro más sincero reconocimiento a todos los maestros y maestras que se han prestado a participar en esta investigación de forma desinteresada incrementando así su tiempo de trabajo y dando muestra de entrega profesional. Y, de un modo muy especial, al alumnado de 6º curso de educación primaria que ha invertido una parte de su tiempo escolar en atender la demanda de un cuestionario que los enfrentaba a preguntas exigentes y que respondieron con interés y dedicación. A los maestros y maestras y a las y los estudiantes va dedicada especialmente esta tesis que tiene como intenciones fundamentales contribuir a hacer avanzar el conocimiento y a mejorar la práctica de la educación patrimonial. Ninguna de estas dos intenciones puede pensarse o llevarse a cabo al margen del profesorado y el alumnado al que se dirigen.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1. EL PATRIMONIO: UN ÁMBITO PARA EL CONFLICTO Y LA INCLUSIÓN

1.1. EL PATRIMONIO: DISCURSOS, DISONANCIAS Y PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN

> "El patrimonio hoy desafía la definición. […]. El patrimonio nacional es una vaca sagrada que todos quieren ordeñar, pero nadie puede definir adecuadamente". (Lowenthal, 1998a, p. 94)

Comenzar un capítulo dedicado al patrimonio y la educación patrimonial con una cita de Lowenthal que sostiene que es imposible definirlo es algo paradójico, pero desvela la complejidad conceptual que afecta al patrimonio. En esta tesis se opta por estudiar el patrimonio como una construcción social en la que individuos y grupos sociales otorgan valores especiales a diversos objetos de su época y estos adquieren el estatus de "patrimonio" (Konsa, 2013). Desde esta perspectiva crítica, los grupos económica, social o políticamente hegemónicos producen y difunden el discurso oficial sobre el patrimonio en cada época.

En este capítulo se adopta un enfoque cronológico que describe a grandes rasgos la evolución del concepto de patrimonio desde el momento en que se centraba la atención en los objetos hasta la actualidad cuando han ocupado un lugar central las personas y los vínculos, emociones y valores que otorgan a los objetos; un camino no exento de controversias y debates. El diagrama propuesto por Konsa (2013) en la figura 1 puede servir para describir el proceso de construcción social del concepto patrimonio y los significados que se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

le han atribuido. Más adelante se hace un recorrido a través del tiempo para ver cómo se van atribuyendo significados a los elementos patrimoniales.



Figura 1. El Patrimonio como una construcción socio cultural. Elaboración a partir de Konsa (2013, p.137)

Se evitará proporcionar una definición de patrimonio propia pues varios de los autores que se citan e instituciones internacionales relevantes han realizado esta tarea con especial intensidad en las últimas décadas. Los resultados siguen generando debates en varios contextos (sociales, culturales, legales, etc.) que van a servirnos para estructurar el discurso.

En este trabajo se revisan algunas definiciones de patrimonio que se han manejado diacrónica y dialécticamente en el proceso de su delimitación. Se trata de un proceso que sigue evolucionando en la actualidad y que experimenta un considerable auge tanto en líneas de investigación como en la ampliación del concepto. Avilés (2012) dice que el concepto patrimonio cultural es más difícil de definir de lo que puede parecer a primera vista debido a la inflación de significados que ha experimentado la palabra cultura que permite incluir casi cualquier cosa.

Konsa (2013, p. 126) propone que los enfoques sobre el patrimonio se pueden clasificar en tres grandes grupos: 1) patrimonio como un conjunto de objetos valiosos; 2) patrimonio como una parte del medioambiente; 3) patrimonio como una construcción social. En este trabajo se ha optado principalmente por el patrimonio como construcción social y discursiva haciendo hincapié en las perspectivas críticas, aunque en algunas partes se ha utilizado en conjunción con los otros dos enfoques dependiendo del contexto o del objetivo que se proponga.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.1.1. El patrimonio como construcción social

El concepto patrimonio tiene significados, valores y funciones que han ido evolucionando a lo largo del tiempo. Fontal (2003; 2016) afirma que el patrimonio no existe por si mismo y que los elementos que se consideran patrimonio dependen de que las personas le hayan concedido unos valores que les confieren la condición de patrimonio. Como sostiene Hernández (2003) el concepto polisémico patrimonio va aparejado a un proceso continuado de construcción y deconstrucción.

El enfoque de construcción social además resulta más coherente con el estudio de las representaciones sociales, que se realiza en el trabajo empírico de esta tesis, que los enfoques *tradicionalistas sustancialistas* (García-Canclini, 1999) donde las definiciones de patrimonio son obtenidas del estudio de los objetos, no de los actores. Lo que se denomina patrimonio ha sido construido por distintas personas y organismos a través de una serie de atribuciones de significado y materializadas en un discurso a través del tiempo, de lo que se deriva que su naturaleza sea compleja, potencialmente conflictiva, y su definición parece estar en las antípodas de un concepto cerrado o diáfano.

En la figura 2 se presenta el esquema de Malavassi (2017) que expresa cómo se produce la construcción social del patrimonio utilizando la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) y sus procesos de *objetivación* y *anclaje*.

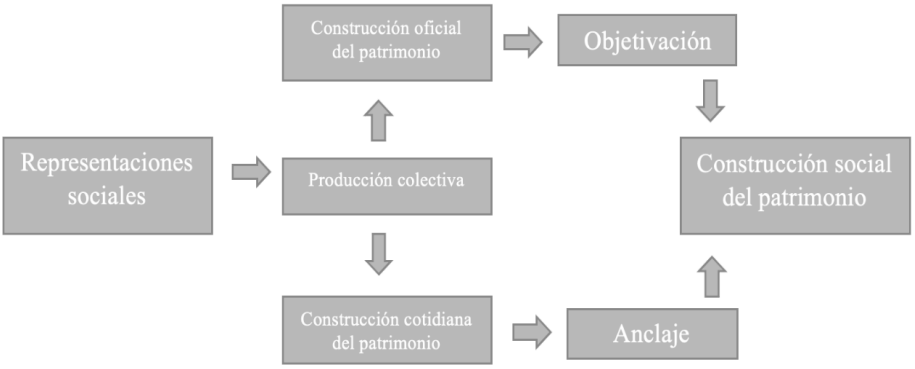


Figura 2. Aplicación de la teoría de las representaciones sociales al estudio de la construcción social del patrimonio. Reelaboración a partir de Malavassi (2017, p. 257)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Prats (2009) indica que la construcción del patrimonio es intencional y se lleva a cabo siguiendo unos pasos definidos con claridad: selección, organización e interpretación. El autor se pregunta quién está interesado en la activación del patrimonio, es decir, quién tiene intereses en decidir qué elementos deben ser patrimonio y con qué fin se toman estas decisiones. Llega a la conclusión de que el motivo es el poder, fundamentalmente el poder político y en particular el de ámbito nacional. Lowenthal (2015) en su obra *The past is a foreign country* mantiene un posicionamiento crítico afirmando que el patrimonio es producto de un proceso por el que las personas lo falseamos para adaptarlo a los requerimientos del presente. El patrimonio más que representar a la historia o al pasado es una historia inventada. Reforzando la idea anterior Lowenthal (1998a) en un trabajo titulado *Fabricating heritage* enumera hasta media docena de formas en las que el patrimonio altera el pasado para "reinventarlo" según las necesidades del presente.

Al considerar que el patrimonio es un concepto de naturaleza compleja, dinámica y problemática, construido de una manera deliberada por personas con intereses diferentes, resulta necesario adoptar una perspectiva crítica del patrimonio (Harrison 2013; Kisić, 2016; Macdonald 2013). Esta perspectiva presta atención a los aspectos controversiales, ayuda a establecer necesidades y permite estudiar su naturaleza conflictiva.

En esta línea Davallón (2014) dice que el término patrimonio presenta una relativa inestabilidad y "designa realidades que son en gran medida contradictorias" (p. 47). Es más, no hay una definición única y hay posturas que cuestionan si realmente se necesita o es funcional una definición concreta. Algunas de las diferencias perceptibles en el significado son de carácter epistemológico al tomar en consideración cada una de las disciplinas científicas que lo estudian como el derecho, la antropología, la arqueología, la economía, la historia o la educación (Waterton y Watson, 2015).

Otros autores se preguntan si realmente existe una necesidad de conseguir un concepto cerrado y excluyente (Kisić, 2016), si realmente este concepto debiera ser sustituido por otro más funcional;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

como es el caso del término *patrimonialización* (*heritagization* en inglés) propuesto por autores como Sánchez-Carretero (2012) que defiende la utilidad de definir el patrimonio como proceso metacultural más que como producto

El cuestionamiento más intenso del término patrimonio lo formulan Joseffson y Aronsson (2016) que apuntan a que podría dejar de utilizarse en los países escandinavos de seguir la tendencia de Suecia. Los autores sostienen que la palabra *kulturarv* (patrimonio cultural) apenas se utiliza en la ley debido a que no la consideran útil para analizar el pasado desde una perspectiva política y presenta claras vinculaciones con la cultura patriarcal tradicional.

En la línea crítica de investigación del patrimonio resultan decisivos los estudios de varios autores. Asworth et al. (2007) inciden en como las sociedades contemporáneas utilizan el patrimonio para gestionar las identidades colectivas; van Huis et al. (2019) estudian las tensiones producidas por los discursos institucionalizados de la memoria para crear un sentimiento de pertenencia a Europa y la memoria intersubjetiva de los actores; Macdonald (2013) describe la interacción con la difícil herencia/patrimonio (*difficult heritage*) del pasado nazi o con los territorios de memoria; Silverman (2011) muestra como el patrimonio es un lugar de disputa para los colectivos religiosos o nacionalistas; Lowenthal (2015) investiga los problemas de la utilización interesada del pasado para fines actuales; Harrison (2013) aborda la crisis de las definiciones y clasificaciones del patrimonio; Stone et al. (2018) estudian el fenómeno reciente del *dark tourism* o turismo realizado a los sitios de muerte como campos de concentración; MacDowell y Braniff (2014) se ocupan de las conmemoraciones y su relación con los conflictos en sociedades que han iniciado procesos de paz; finalmente, Levin (2010) investiga la necesidad de una perspectiva feminista que podría ampliar las posibilidades de inclusión de contenidos en los museos y centros de interpretación.

También desde perspectivas críticas, Tunbridge y Asworth (1996) acuñaron el término “patrimonio disonante” (*dissonant heritage*) para caracterizar el conflicto de intereses que se produce entre las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

perspectivas económicas y culturales del patrimonio. Esta noción de disonancia es particularmente interesante, como afirman Lähdesmäki et al (2019, p. 8), porque no debe concebirse solo como una manifestación de: "[…] puntos de vista divergentes o como un conflicto abierto sobre los significados del patrimonio, sino concebido en relación con los valores siempre cambiantes vinculados al patrimonio tanto en el tiempo como dentro de las comunidades". En la literatura científica otros autores se refieren a este tipo de patrimonios como: *patrimonios incómodos* (Prats, 2005), *difficult heritage* (Carter y Martin, 2019; Logan y Reeves, 2009; Macdonald, 2010;); *negative heritages* (Aoyama y Hudson, 2013; Meskell, 2002; Suominen-Kokkonen, 2016); *troubling heritage* (Shea, 2018) o *heritage that hurts* (Muringaniza, 2002; Sather-Wagstaff, 2016).

De esta manera Kisić (2016), que estudia los conflictos políticos e identitarios en el sudeste de Europa, sostiene que es una oportunidad para estudiar el patrimonio de acuerdo con necesidades actuales y con la aspiración de llegar a un *patrimonio inclusivo* que trate de integrar, en vez de excluir, una variedad de perspectivas del patrimonio enfrentadas. Un ejemplo de estas perspectivas confrontadas es el que opone el Discurso Autorizado del Patrimonio (DAP) descrito por Smith (2006), y el Análisis Crítico del Discurso (ACD) promovido por van Dijk (2009) y aplicado a los estudios sobre el patrimonio por Waterton et al. (2006). Los investigadores que trabajan el ACD suelen analizar como las relaciones entre los actores sociales se manifiestan a través del lenguaje, concretamente las relaciones de poder y desigualdad. En el campo específico del patrimonio se contrasta el DAP con el discurso de las *comunidades patrimoniales* que están involucradas, pero que no poseen un conocimiento especializado o académico sobre patrimonio. Algunas muestras de estos conflictos entre la perspectiva de los actores institucionales y las comunidades locales las proporcionan Conforti et al. (2019) que describen las opiniones confrontadas sobre la gestión del sitio arqueológico de Atapuerca, y Santamarina y del Mármol (2020) que reflejan las diferentes posiciones presentes en el proceso de inclusión del tango en la lista de Patrimonio Mundial.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.1.3. Evolución histórica del concepto patrimonio

Sorensen y Carman (2009) afirman que, aunque los siglos XVIII y XIX supusieron una forma diferente de mirar al pasado. Los estudios del patrimonio como un conjunto distintivo de prácticas académicas se han originado en la década de 1980. Waterton y Watson (2015) sostienen que es difícil establecer de manera diáfana un momento o periodo temporal en el que comenzó la investigación sobre patrimonio, pero es posible asignar periodos temporales y mencionar eventos que tuvieron importancia en la evolución del concepto. Las afirmaciones de los autores citados justifican un recorrido diacrónico para obtener información más precisa de la evolución temporal del concepto patrimonio y de los estudios académicos vinculados a él.

Siguiendo a Littler (2005) y Harvey (2001), el patrimonio aparece definido por unos parámetros que cambian dependiendo del uso que ha tenido, su contexto y los significados específicos que ha adquirido a lo largo del tiempo. De ahí que sea adecuado estudiarlo como un proceso de construcción social (Konsa, 2013; Lowenthal, 1998a; Prats, 2009), una historia de relaciones de poder como dice Harvey (2008) o una construcción discursiva "auto-referenciada" con consecuencias materiales como hace Smith (2006).

Diversos términos como *bien cultural*, *monumento* o *patrimonio inmaterial* empiezan a aparecer en los discursos a través de una larga y progresiva evolución temporal que continúa en la actualidad. Los elementos que denominamos patrimonio, a partir de las últimas cinco décadas, están definidos mediante criterios actuales y, como afirma Poddubnykh (2015), el valor implícito de esos elementos hace 1000 años sería diferente. El objetivo de este apartado es realizar un recorrido por la evolución del concepto de patrimonio hasta llegar a las concepciones actuales. Tener una visión diacrónica del proceso de selección de objetos a los que se otorga unas características extraordinarias resulta útil para entender que estas atribuciones pueden mudar con cierta frecuencia y los mismos elementos pueden ser objeto de protección y salvaguardia o de abandono y destrucción.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.1.3.1. Antigüedad y Edad Media

Aunque los motivos resulten discutibles, las prácticas del coleccionismo de objetos considerados valiosos parecen acompañar a las sociedades humanas desde su aparición. Von Schlosser (1988, p. 10) señala que los primeros humanos tenían la creencia de que debían prolongar y ensalzar su individualidad en el más allá, por eso, las tumbas primitivas eran la vivienda del muerto y debían acompañarlo las propiedades más valiosas.

Parece que en la antigüedad la materialidad era lo que condicionaba que algo pudiese ser valioso. Los objetos como tal tienen la posibilidad de ser acumulados y por lo tanto esa característica les confiere valor. Pero considerando esta peculiaridad, hay objetos más o menos valiosos. Ballart et al. (1996) indican que, en los santuarios griegos, en las cámaras denominadas tesoros, se albergaban aquellos objetos especiales. Así en las cámaras había objetos de oro, marfil o perlas y esos materiales debido a sus características intrínsecas (belleza, dureza o brillo) y a la dificultad de ser obtenidos, son objeto de veneración, deseo y confieren un estatus de poder a su poseedor. "Singularidad y exotismo constituyen otras dos cualidades que despiertan el deseo". (Ballart et al., 1996, p. 218).

Se podría añadir incluso un valor mágico-simbólico si concedemos atención a lo que afirma Beakley (2000) u otros investigadores del totemismo. Freud (1912) en su obra "tótem y tabú" sostiene que en las culturas primitivas había la creencia de que ciertos objetos desprenden una fuerza mágica que se denomina *mana* (de ahí viene la palabra emanar) que puede acabar con la vida de quien entre en contacto con ellos si no es una persona autorizada (el sacerdote, chamán, mago, etc.). Otros investigadores han investigado la función *apotropaica* o de protección de algunos de estos objetos singulares. Un ejemplo es el trabajo de Rodríguez y Ferrer (2018) sobre la perspectiva de la arqueología de la muerte o Gombrich (1980) desde la historia del arte. Los tótems y las figuras votivas ocupaban un lugar relevante en los grupos humanos como elementos de cohesión y proveedores de identidad y sentido de pertenencia como defiende Levi-Strauss (1962).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Además de las cualidades que hacían valiosos a los objetos y aunque estos no tenían que ver con lo que ahora denominamos patrimonio cultural, ya había interés en su protección y posesión. Blake (2015) se hace eco de algunos de los ejemplos que corroboran esta afirmación tales como la existencia de un "museo de antigüedades" en Babilonia en el siglo VI a.C. que pertenecía a la hija del rey Nabonido. (Blake, 2015). La autora no especifica si esos objetos estaban guardados mediante algún tipo de orden o clasificación. A pesar de que ciertos objetos valiosos eran almacenados, en la mayoría de los casos se trataba de una mera acumulación como por ejemplo sucedía con los botines de guerra. Se hace necesario entender que la guerra tuvo en esos tiempos una doble cara; aunque en las contiendas bélicas se destruía intencionadamente lo relacionado con las culturas conquistadas para reafirmar el papel del vencedor, en el lado contrario las guerras eran una de las maneras más eficaces de adquirir objetos valiosos generando un interés y una protección. Los saqueos estaban dirigidos a obtener las joyas u objetos fabricados con materiales preciosos y los objetos artísticos singulares o difíciles de conseguir, como sostiene Llul (2005).

Cuando se trasladaban los botines, las mejores piezas eran elegidas por los más poderosos y su disfrute y accesibilidad estaba limitado a la contemplación privada de estas personas o su círculo íntimo. Los objetos se almacenaban al azar y se inventariaban prácticamente con el único objetivo de cuantificar la riqueza personal. Este disfrute individual era llevado al extremo y estas piezas acababan casi siempre formando parte de su ajuar funerario eliminando la posibilidad de la exhibición pública.

Solo algunos objetos eran destinados a la contemplación pública. "A estos objetos se les atribuía un valor conmemorativo sobre personajes y hechos históricos de los que se quería dejar constancia, confiriéndoles una función muy similar a la de los monumentos" (Llul, 2005, pp. 182-183) de lo que se deduce que los criterios de valor de los objetos no solo eran monetarios. Cuenca (2002) nos informa de un interés coleccionista en la Edad Antigua de objetos valiosos reconocidos en el ámbito sociocultural. Plantea un antecedente en el saqueo de Babilonia en el 1176 a.C. realizado por

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

los elamitas. Los objetos expoliados fueron exhibidos públicamente para ser contemplados. El autor compara este hecho con lo realizado varios siglos más tarde por las potencias coloniales europeas como muestra de superioridad sobre otras culturas y que será un antecedente de los museos.

Aunque los bienes públicos eran denominados *extra patrimonium* como señala Davallón (2014) y lo que se denominaba patrimonio tenía un sentido de posesión personal y riqueza en términos casi siempre económicos, hay algunos antecedentes en Grecia y Roma de otro manejo y valoración de los objetos. Llul (2005) refiere el caso de Atalo I en el 210 a.C. en lo que podría ser la primera campaña arqueológica conocida. Durante ese periodo se realizó una búsqueda de vestigios de la Grecia clásica y se materializaron los resultados en una colección de objetos para cuya selección primó el criterio artístico en lugar de los criterios funcionales o económicos "[…]. Así, más que tesoros a la vieja usanza, se trataba de colecciones cuidadosamente seleccionadas y ordenadas, en las que hasta los objetos cotidianos fueron estimados desde una perspectiva esencialmente estética, y a veces también antropológica" (Llul, 2005, p. 183).

Otro ejemplo es el que refiere Currás (2005) sobre la creación del museo y la biblioteca de Alejandría en el siglo III a.C. Se trataba de un espacio destinado al estudio y no como cámara de objetos de valor basado en su materialidad como era la forma habitual de proceder.

Los romanos por su parte, una vez conquistada Grecia, se dedicaron a una apropiación de su cultura. Eran una cultura sincretista y adoptaban elementos de los pueblos conquistados si esto era beneficioso. En Grecia además de obtener riqueza con los tesoros provenientes del expolio, el legado griego se convirtió en un modelo de referencia digno de imitación para la sociedad romana en lo que se puede considerar una "significación pedagógica del patrimonio" (Llul, 2005, p. 184). Prueba de ello son las copias de estatuas que todavía hoy podemos contemplar en diversos museos, los órdenes de arquitectura o la versión romana de las 12 deidades del Olimpo. Su presencia abarcaba todos los ámbitos de la esfera social. Los elementos adoptados fueron expuestos en lugares públicos como

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

plazas, en lugares privados como villas y en lugares sagrados como los templos.

Siguiendo la lectura de Mangas (1980) en el derecho romano aparecen medidas de activación y de protección para los bienes denominados *res divini iuris* (bienes consagrados a los dioses) o *res sacra* que estaban dentro de un lugar sagrado. Estos bienes se reconocían por un acto expreso de los poderes públicos, podían perder su condición por un acto denominado *exconsecratio o exauguratio* y su robo o uso indebido constituía *sacrilegium*. Durante el imperio llegó a aplicarse la pena capital por ese tipo de delitos. Blake (2015) cita la disputa que abrió Cicerón contra Verres en el siglo I a.C, debido a que este había robado obras de arte a Roma.

En la Edad Media se puede decir que hubo una continuidad de los períodos anteriores en cuanto a la valoración de lo que hoy llamamos patrimonio. Bühler (2005) aporta una posible explicación funcional: los germanos seguían viendo el nivel de cultura y civilización de los romanos y griegos como el exponente superior de cultura y civilización. A pesar de los grandes cambios que se produjeron en la sociedad y sucesos como la separación del imperio romano, la aparición del feudalismo, las cruzadas, los concilios, o la guerra de los cien años, el ideal de cultura de la antigüedad siguió estando vigente como guía y como aspiración de la sociedad.

En la Edad Media las clases altas iniciaron un coleccionismo de objetos que funcionaban como depósitos de riqueza, y poder mágico/simbólico en similitud con la antigüedad que evolucionaría en el periodo renacentista hacia las *Wunderkammern* (cámara de las maravillas) y que se podría entender como el antecedente de la época de los museos actuales. Daston y Park (1998) inciden en esas similitudes, pero hacen la distinción de que las colecciones medievales seguían siendo entendidas más como tesoros que como verdaderos museos.

Graham y Howarth (2008) destacan el papel de la Iglesia católica en la Europa medieval con respecto al uso simbólico del patrimonio. Fue esta institución la que ejerció el dominio de la mediación entre el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

patrimonio y la población porque controló el acceso, la puesta en escena y la interpretación de los recursos patrimoniales por medio de la tecnología de la época; tómense como ejemplos la escritura y la arquitectura monumental. Mediante ese uso pudo transmitir una deliberada e interesada imagen del mundo que le ayudó a asegurar su estatus preeminente en la sociedad. Muchos de los objetos recogidos en los tesoros europeos eran relicarios y obras de orfebrería litúrgica en clara vinculación con lo eclesiástico. Además, hay que tener en cuenta que la baja Edad Media se relaciona con el teocentrismo y debido a esa perspectiva la Iglesia católica acumuló un gran poder y por consiguiente un amplio patrimonio. Los objetos valiosos tenían así un valor espiritual y se apreciaban menos las cualidades formales o estéticas. Eso no quiere decir que no interesase el valor material de los objetos. Paoletti y Radke (2003) proporcionan ejemplos de otras perspectivas de valores donde los objetos son requeridos por su valor en el mercado. Cuenca (2002) señala el siglo XIV en Italia como el preludio de un rico comercio de antigüedades, donde posiblemente tengan lugar las primeras grandes expoliaciones masivas. Establece en 1335 la referencia más lejana de un gabinete de antigüedades donde su propietario hace un listado de piezas caracterizadas por su antigüedad, su valor intrínseco, curiosidad o rareza.

Paoletti y Radke (2003) describen a la perfección el fenómeno que deja patente la pasión por las colecciones de objetos de la antigüedad que tuvo lugar en los siglos XV y XVI. La afición coleccionista generó una codicia y una rivalidad entre los poderosos que tuvo como consecuencia el desarrollo de una intensa industria de falsificaciones y réplicas para satisfacer la demanda.

Bensusan (1996, citado en Cuenca, 2002) dice que también hay un interés en la conservación de ciertos edificios emblemáticos por sus características simbólico-funcionales y menciona como evidencia en España las siete partidas del rey Alfonso X el sabio. A pesar de este interés por conservar edificaciones y del valor simbólico/religioso atribuido a los objetos, durante el periodo medieval se destruyeron masivamente edificios en campañas bélicas o para construir otros edificios nuevos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.1.3.2. La Edad Moderna

> Las cámaras de las maravillas contenían materiales preciosos, exóticos y antigüedades, especímenes de exquisita mano de obra, y rarezas naturales y artificiales, todas apiñadas para deslumbrar al espectador. (Daston y Park, 1998, p 260)[2]

En la Edad Moderna el aprecio por el pasado sigue demostrándose en la gran actividad desarrollada para adquirir vestigios del pasado que supondrá, como afirma Cuenca (2002, p.81), "el germen de los futuros museos". Sin embargo y pese a ciertas similitudes apreciables los objetos que se coleccionaban todavía eran elegidos por criterios como la antigüedad, belleza o excepcionalidad. La incorporación de esos objetos al campo de la cultura, su catalogación organizada y la contemplación pública llegará unos siglos más tarde con la Ilustración. Pero en este período histórico ya hay cambios que son relevantes. Si durante el periodo anterior se guardaban los objetos en los edificios religiosos ahora estas cámaras sagradas de tesoros tendrían su versión profana como sostiene Pearce (1999) en las llamadas *cámaras de las maravillas*, *Wunderkammern*, *studiolos, gabinetes,* etc., que pertenecían a los nobles o poderosos y proliferaron sobre todo en el norte de Europa. Según von Schlosser (1988), estas cámaras no se diferencian sustancialmente de las anteriores cámaras eclesiásticas. Aunque los elementos profanos ahora tienen una mayor presencia, siguen gozando de mucha aceptación objetos sagrados, reliquias, utensilios litúrgicos, etc., debido a que la iglesia sigue ostentando un gran poder en todas las esferas de la sociedad. Otro cambio interesante es el que se aprecia en las cámaras de las maravillas con respecto al origen y consideración de los objetos de las colecciones. Según Castán y Sagaste (2015), se concedía especial atención a dos procedencias principales que más tarde en el siglo XVI serían categorías: *naturalia* (elementos provenientes de la naturaleza) y *artificialia* (elementos elaborados por el ser humano).

[2] Traducción propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lowenthal (2005) afirma que en el medievo la naturaleza y los vestigios del pasado eran contemplados como reflejo de su mundo terrenal o como distracción no deseada desde el reino del espíritu porque estaba en desacuerdo con el cristianismo. Con el Humanismo se operó un cambio. Las manifestaciones gloriosas de la antigüedad y la naturaleza fueron celebradas por intelectuales como Petrarca, y mediante excavaciones como las realizadas en Pompeya y Herculano adquirieron un cariz positivo como modelo y como logros de la humanidad.

Según Daston y Park (1998), las "maravillas" se convirtieron en una pasión intelectual que hacía que las personas tuviesen una actitud más curiosa y favorable al conocimiento de las singularidades. La naturaleza empezaba a ser vista como una aliada del hombre que proveía de remedios en vez de ser la causa de los males. En este clima, las colecciones prosperaron a lo largo de los siguientes siglos y seguiría aumentando el afán coleccionista hasta llegar al siglo XVIII cuando se puede hablar de los primeros museos. Torres (2015) o Llul (2005) se refieren al papel de las tertulias de intelectuales humanistas que desde el siglo XV adquirieron el nombre de "academias" y desarrollaron su labor hasta el siglo XVIII. Con el tiempo las academias se convertirán en organismos rectores y serán los encargados de realizar juicios de autoridad. Su actividad contribuyó a que el patrimonio se identificase con la cultura clásica a lo largo de mucho tiempo.

Durante la época de la Ilustración el patrimonio se va a asociar con el intelecto y la cultura. Sin embargo, en el tránsito temporal hacia el siglo XVIII se fueron adoptando medidas que sentarían precedentes. Blake (2000, 2015) recoge antecedentes legislativos de los siglos anteriores donde se protegía y valoraba el patrimonio. En otro ejemplo de avance en la manera de realizar colecciones, von Schlosser (1988) refiere el cambio definitivo de las "cámaras de tesoros" del medievo (acumulaciones aleatorias de objetos) a las "cámaras de maravillas" (acumulaciones que contarían con una clasificación temática y un inventario). Las categorías serían *naturalia, artificialia, mirabilia, exótica, bibliotheca y scientifica.*

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El siglo XVIII será un punto de inflexión como sostienen entre otros Carvalho y Funari (2012) o González-Monfort (2007). Se empieza a hablar de protección del patrimonio teniendo en cuenta que este posee unos valores entre los cuales destacan el valor artístico y el rememorativo. Según Martínez-Yáñez (2006) esto tuvo como consecuencia que los valores citados fuesen contemplados como los extremos polarizados de un debate cuyos partidarios y detractores participaron en un proceso dialéctico que se denominó "*la Querelle*". En la práctica este suceso se podría describir como la materialización de la primera reflexión teórica que abordó los valores patrimoniales y el concepto moderno de restauración. Según Lowenthal (2005) el sentimiento para preservar las antigüedades es el producto de transformaciones sociales e ideológicas que se dieron entre 1790 y 1815. El autor cita tres hitos históricos que por diversos motivos generaron destrucción de patrimonio o una amenaza para él y que constituirían motivos para iniciar reflexiones sobre la preservación: la Revolución Francesa, las Guerras Napoleónicas y la Revolución Industrial.

Según Martínez-Yáñez (2006, pp. 73-76) en el siglo XVIII se pueden discernir tres corrientes de pensamiento que contribuyeron a definir las posturas asumidas respecto al patrimonio: 1) "la ejemplaridad ilustrada": que representa una visión de exaltación de la antigüedad grecolatina; 2) "subjetivismo cultural": conocida también como "*poética de las ruinas"* que supondría una admiración focalizada en la antigüedad y autenticidad y por lo tanto en la no intervención sobre los elementos patrimoniales; 3) "filosofía de la historia prerromántica" que adopta una perspectiva nacionalista y genera una búsqueda de valores ideológicos en el patrimonio.

En cuanto a la forma de realizar las colecciones se procedió de dos maneras: 1) se partió de un inicial interés representado por una acumulación compulsiva (González-Monfort, 2007), con criterios personales o estéticos; 2) se siguió la estela marcada por Quiccheberg con las catalogaciones de los objetos, y las cámaras de las maravillas darán origen a los primeros museos. Eriksen (2014) matiza que la motivación de estas actividades coleccionistas no era conservar los vestigios de un determinado colectivo sino aumentar el prestigio

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

individual y contribuir a la notoriedad de la nación, por eso las naciones poderosas inician la construcción de enormes museos donde se acaban depositando objetos de otras zonas del mundo, generalmente las naciones colonizadas. A finales de este siglo en muchos países europeos las instituciones museísticas ya formaban parte de la cotidianidad de sus habitantes (Riviére, 1993).

En ese momento nacen las primeras disciplinas históricas como la historia del arte y la arqueología y se definen los periodos artísticos. Según Hernández (1998, citado en Cuenca, 2002, p. 82) "se llega a la conclusión de que todas las etapas históricas tienen un principio y un fin". Este asunto es de vital importancia pues los vestigios del pasado se convierten así en testigos materiales de una época y su valor empieza a estar vinculado con la cultura y la identidad. Esta circunstancia convierte a esos elementos en patrimonio. La utilización de estos elementos patrimoniales como propaganda de los estados y como generadores de identidad de los pueblos creará las condiciones para que se inauguren los primeros museos históricos de Europa: el British Museum (1753) y el Louvre (1793).

Según Rico (2009), los museos hacen la función de protección de esos valiosos objetos; sin embargo, esa protección parece tener aspectos no del todo filantrópicos. Las potencias coloniales defendían sus expolios a las colonias argumentando que podían proteger con más seguridad los vestigios que sus propietarios originales. Esa visión de superioridad constataría el afianzamiento de una perspectiva eurocéntrica en la forma de gestionar el patrimonio. Producto de ese discurso colonial nace el *colonialismo patrimonial*. Las naciones que lo practican muestran su poder en las colecciones realizadas a través del expolio a otras naciones. El saqueo de Italia en la década de 1790 por parte de Francia o el traslado de piezas del Partenón a Londres por parte de Lord Elgin después de 1800, son ejemplos de este expolio colonialista (Eriksen, 2014).

La forma en que se utilizó el patrimonio expoliado con fines políticos lo expresa bien Pearce (1999). Para esta autora las colecciones son una narración y los objetos la materialización de un lenguaje. El producto es una narración que representa una consciente e

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

interesada perspectiva eurocéntrica: "una forma de contar europea […]. Al ser estudiada se puede demostrar que no es un reflejo fidedigno de la realidad sino: "[…] una construcción social en la que el sentido aparente se crea a partir de una gama de posibilidades y discontinuidades". (Pearce, 1999, p. 412). En la actualidad el denominado por Smith (2006) Discurso Autorizado del Patrimonio (DAP) es heredero de esa visión eurocéntrica que se consolidó a partir del siglo XVIII.

1.1.3.3. Siglos XIX y XX

Silverman (2015) reproduce una frase que John Ruskin (1819-1900) escribió en 1849 en su famoso libro *The Seven Lamps of Architecture* donde dejaba clara su posición con respecto de la conservación de edificios: "No tenemos derecho a tocar… los edificios de tiempos pasados" (p. 71). Es en este siglo cuando se produce el nacimiento de la protección como disciplina científica. Dormaels (2013) afirma que la valoración del patrimonio en este siglo se manifiesta por dos tendencias opuestas que serán las que marquen la forma de entender la conservación hasta el siglo XX.

Martínez-Yáñez (2006) explica esas dos tendencias: a) la valoración del estilo y de la estética, cuyo representante es Viollet-le-Duc, que entiende que la restauración debe y puede restituir elementos deteriorados; y b) la valoración de la antigüedad, autenticidad y el valor testimonial, representada por Ruskin o Morris que no contemplaba la intervención en ningún caso. La postura de Ruskin/Morris defendería el valor documental del monumento y aunque en la práctica esta perspectiva no intervencionista puede llevar a la imposibilidad de conservar, tuvo como efecto positivo una valoración de lo inmaterial y del entorno que hasta ahora era poco importante o inexistente. No hay que olvidar que la idea de la materialidad del patrimonio en las culturas occidentales, sobre todo en Europa, es hegemónica como dice Hassard (2008) y difiere de la que manejan las culturas no occidentales. Esta idea es heredera de la Ilustración y se acentúa en el siglo XIX. Macdonald (2013) pone de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

manifiesto que en Europa hay un vínculo implícito y explícito entre un patrimonio tangible y duradero y la concepción de la identidad.

Según Eriksen (2014) el siglo XIX fue el momento en el que nacen una serie de disciplinas como la historia, la arqueología, la etnología o la filología histórica que compartieron el supuesto de que la historia es un proceso de cambio. En consonancia con la concepción positivista dominante, los museos se establecieron como instituciones públicas y exhibieron los artefactos del pasado presentados, separados y catalogados como una cadena de periodos históricos destinados a demostrar el progreso lineal de la civilización.

En el siglo XIX se puede reconocer un vínculo entre la modernización política, social y económica de los países europeos y el interés por los vestigios del pasado. Harvey (2001) propone ver esa relación como un síntoma de modernidad. Producto de esa época aparece una noción de patrimonio que llega a la actualidad denominada el *patrimonio como valor social*. Según González-Varas (1999) este concepto es consecuencia de una serie de acontecimientos que se produjeron entre finales del siglo XVIII y finales del XIX. La Revolución Francesa y la Revolución Industrial produjeron una destrucción masiva e intencionada de patrimonio que tuvo como consecuencia una reacción de preocupación y protección por parte de las instituciones. Wei y Aass (1989) mencionan que diversos sucesos revolucionarios provocaron la destrucción de muchos monumentos por considerarlos representativos del Antiguo Régimen. Circunstancias así hicieron que se decretase en 1794 la protección de monumentos de acuerdo con su valor histórico (Martínez-Yáñez, 2006).

Con respecto a los efectos de los procesos de industrialización sobre el patrimonio, Harrison (2013) dice que después de la difusión del capitalismo industrial, artistas románticos ingleses como Constable y Turner o americanos como Thoureau, reaccionaron desarrollando una idealizada visión de los espacios salvajes que debían protegerse del desarrollo moderno. Este enfoque sentaría las bases de los movimientos de protección del patrimonio cultural y natural. Lowenthal (2005) afirma que la preocupación por la protección de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

naturaleza y las antigüedades alcanzó su punto máximo en las proximidades de 1900 en Europa y en los EE. UU, pero difería en cuanto a los enfoques: los EE. UU se dedicaron al culto de la naturaleza en lugar de la historia que siguió siendo preferida en Europa. Se dice en lenguaje coloquial que las catedrales americanas son los parques nacionales. Harrison (2013) destaca que el primer espacio natural protegido fue el Yellowstone National Park en 1872.

Nacionalismo y Romanticismo contribuyeron a reforzar el patrimonio como un factor del orgullo nacional por lo que debía ser estudiado y conservado. López-Facal (2001) dice que en el siglo XIX se reafirma el valor de identidad de las culturas y en los monumentos se buscan unos argumentos historicistas que puedan legitimar las reivindicaciones provenientes de los nacionalismos. Por su parte el Romanticismo generó una forma de relación emocional con el pasado, predominando el interés por lo medieval. Lowenthal (2005) afirma que el nacionalismo difundió el sentimiento de apego por los monumentos antiguos como símbolos de identidad colectiva.

A lo largo del siglo XIX las burguesías nacionales van ocupando espacios de poder en las sociedades industrializadas. De este modo, las actividades de mecenazgo, coleccionismo o interés por el arte serán un signo de distinción y una manifestación del ascenso social de esta clase (Graham y Howard, 2008). En esa línea, Lowenthal (1998a) afirma que el patrimonio "se fabrica" deliberadamente para conceder a un grupo privilegiado un estatus superior sobre otros. Graham et al. (2000) dicen con algo de ironía que la voluntad de conservar era una obsesión de una educada e influyente minoría.

Tuvo lugar un desarrollo de instituciones y legislación destinada a la protección del patrimonio. Los criterios de selección tenían que ver con los valores de antigüedad y belleza, pero todavía no se relacionaba a los elementos con el entorno (Rico, 2009). En España se creó el museo del Prado en 1814 y en 1864 el Museo Arqueológico Nacional. En 1865 se promulgó un reglamento que concedía a la Real Academia de la Historia y a la Real Academia de Bellas Artes la supervisión de las Comisiones Provinciales de Monumentos. Poco más tarde en 1900 se reinicia el *Catalogo Monumental y Artístico de España* que actúa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

como la lista de patrimonio nacional (Cuenca, 2002). Harvey (2001) aporta un dato que confirma el grado de interés en la selección y difusión de la cultura a través de la proliferación de nuevos museos: Gran Bretaña pasa de tener 90 museos en 1860 a 295 en 1914.

Inglaterra, Francia y Alemania fueron las naciones que generaron el discurso dominante del patrimonio como lo entendemos hoy (Smith, 2006). La formulación de un patrimonio cultural común fue una de las bases de solidez y desarrollo de los incipientes estados nación. Por otro lado, a través de las expansiones coloniales se pusieron en marcha discursos y creencias por parte de las potencias europeas que les hacían concebirse como los seres humanos que habían conseguido los logros más importantes de la humanidad. El darwinismo acentuaría y normalizaría esa percepción del vínculo entre superioridad y logro técnico de los europeos y la falta de civilización de los colonizados. Como afirma Trigger (1989) el evolucionismo darwiniano dotó de argumentos legitimadores a los británicos y por extensión a otros colonizadores que realizaban prácticas del denominado colonialismo patrimonial y querían conservar las ganancias.

En la primera mitad del siglo XX emerge un concepto global destinado a caracterizar los monumentos basado en un valor de índole subjetiva (Martínez-Yáñez, 2006) para el cual va a resultar capital el trabajo de Alois Riegl. La publicación en 1903 de su obra *Der moderne Denkmalkultus. Sein Wesen und seine Entstehung* (El culto moderno a los monumentos. Caracteres y origen) supuso un análisis sistemático de los valores tradicionales asociados a los monumentos y señalaba otros valores que estaban emergiendo, así como los conflictos que se manifiestan entre ellos. Sus aportaciones son una síntesis equilibrada del pensamiento de Ruskin, Morris y le-Duc cuyas perspectivas representaban conceptos antagónicos de lo que se entendía por conservación.

El núcleo de la teoría de Riegl está constituido por la identificación de una serie de valores que justifican que un monumento debe ser conservado. Distinguió tres valores principales y dos categorías criteriales. Los valores identificados eran (Pearce,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1999): el *valor artístico* que le concedía al monumento una valoración estética; el *valor histórico* que le confería el carácter de testigo de eventos históricos, y el *valor de antigüedad* que se medía en los signos de envejecimiento. Las dos categorías que permitían clasificar los valores y los monumentos eran: *intencionalidad* y *ausencia de intencionalidad*.

Cuenca (2002) señala que a comienzos del siglo XX la herencia de la perspectiva nacionalista, y la consideración del patrimonio como documento histórico, dan como resultado una multiplicación de las actividades relacionadas con el patrimonio. Waterton y Watson (2015) indican que el interés de tener una provisión de recursos patrimoniales que justificasen un pasado glorioso era útil para fortalecer el futuro de las naciones. De este modo, en el primer tercio del siglo XX proliferaron en todos los países leyes, convenciones, cartas y otras iniciativas orientadas a promover la conservación de monumentos históricos (Blake, 2000).

Además de los documentos legislativos de ámbito estatal, aparecieron textos que pretendían sentar unas bases de actuación común a nivel internacional; entre ellos hay que destacar el papel pionero de la carta de Atenas (1931) que supuso el nacimiento de la conservación en términos muy similares a como es entendida en la actualidad. La Carta de Atenas difundió una preocupación y un deseo de protección común a muchos estados; su cara menos exitosa fue que se trataba de declaraciones de intenciones más que propuestas sólidas ya que los textos internacionales no tienen poder vinculante hasta que los estados los ratifican. A pesar del avance que supuso, hay que tener en cuenta que se centró de modo principal en el patrimonio arquitectónico y tenía una consideración del monumento aislado del contexto que lo envuelve (Rico, 2009).

Investigadoras actuales como Kisić (2016) sostienen que estos documentos elaborados a lo largo del siglo XX contribuyeron de manera clave a mantener el DAP positivista que ignoró la disonancia y mantuvo la hegemonía de una perspectiva excluyente y eurocéntrica. A pesar de las vicisitudes descritas y de los conflictos bélicos de la época, la Carta de Atenas sentó un precedente en la concepción de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

conservación. Torres (2015) dice que con esta Carta se instó a los estados para que publicasen un inventario de sus monumentos para generar un archivo internacional, lo que suponía el precedente de lo que hoy denominamos *la Lista de Patrimonio Mundial*.

Habrá que esperar a la conclusión de la Segunda Guerra Mundial para que surjan verdaderos organismos supranacionales que se encargaron de la protección de lo que se denominará patrimonio cultural. Baldacci (2014) indica que hasta el inicio de la Segunda Guerra Mundial prevalecía una actitud de descuido hacia el significado simbólico de los elementos patrimoniales supeditándose el interés a consideraciones militares y estratégicas. Sin embargo, como señala Blake (2015), las consecuencias de los bombardeos masivos y otros acontecimientos producidos durante la contienda mundial serán los detonantes para la creación de organismos como la ONU, la UNESCO o la adopción de la declaración Universal de los Derechos Humanos.

Con esta perspectiva se materializa la Convención de La Haya (1954) que es el primer tratado internacional que busca la protección del patrimonio en caso de conflicto armado. Después de la Segunda Guerra Mundial, se produjo la independencia de muchos países que habían sido colonias y esto hizo que comenzaran un proceso de búsqueda de su identidad cultural. Los referentes que manejaban eran distintos en muchos aspectos de los de Occidente por lo que el concepto de patrimonio debía ampliarse y acoger esas manifestaciones (González Varas, 1999).

De esa necesidad nacieron reglamentos y otro tipo de documentación en los que se puede contemplar la evolución del concepto de patrimonio. Siguiendo a Rico (2009) se pueden identificar varios cambios: 1) en cuanto a la nomenclatura, el término más utilizado en la actualidad para definir al patrimonio es el de *patrimonio cultural*. Este término aparece por primera vez en 1954 en el *Convenio Cultural Europeo*. Se emplea el concepto *bienes culturales* para designar a los elementos que componen el patrimonio y se dejan de usar términos como *tesoros artísticos* o *monumentos antiguos*; 2) en cuanto a la extensión del concepto, hay una tendencia a incluir cada vez más elementos y de naturaleza heterogénea

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(muebles, inmuebles, naturales, industriales, etc.); 3) el entorno del elemento patrimonial se considera importante, así como el conjunto, por lo que pierde valor la perspectiva de protección que contempla el objeto aislado y se generan nuevas formas de identificar y proteger; 4) aparecen nuevos patrimonios emergentes como el científico tecnológico, el militar o el etnológico.

Una década después de la convención de La Haya, se crea en 1964 la Carta de Venecia en la que se recogen los principios de Boito, Giovannoni y Brandi (Rey, 2017). Se amplia de nuevo la noción de monumento al incluirlo dentro de su entorno e incorporar los bienes muebles asociados. Se puntualiza que las obras modestas, no solo las de grandes dimensiones, están incluidas si poseen un significado cultural. También se fijó la necesidad de que cada país aplicara criterios en función de las necesidades de su cultura y tradición (Franco, 2014). Esta carta ha sido un elemento clave en la selección de sitios que pasarán a formar parte de la lista de Patrimonio de la Humanidad y también es inseparable de la génesis del ICOMOS (*International Council on Monuments and Sites*) en 1965.

Rey (2017) afirma que el reconocimiento de las arquitecturas menores lleva consigo la utilización de nuevos valores patrimoniales como los simbólicos e inmateriales, y estos cambios de traen consigo planteamientos democratizadores de la cultura que implican un acercamiento del patrimonio a la sociedad, un asunto no del todo resuelto. Uno de los cambios aparece concretado en el capítulo 16 de la Carta de Venecia de 1964 en el que se indica que los trabajos de restauración deben ir acompañados de documentación y esta debe estar disponible para su consulta pública.

También es necesario mencionar otros avances relevantes sucedidos en el contexto italiano fuera del seno de la carta de Venecia, aunque en el mismo periodo temporal. Es de rigor citar el trabajo llevado a cabo por la Comisión Franceschini. En ella se sustituyó el concepto *patrimonio histórico artístico* por el de *bien cultural* que permitía una mayor inclusión de elementos. Correia (2007, p. 202) dice que las tipologías patrimoniales resultantes de esta ampliación conceptual fueron: “(I) patrimonio arqueológico; (II) patrimonio

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

artístico e histórico; (III) patrimonio documental; (IV) patrimonio bibliográfico; (V) patrimonio ambiental. Este último agrupa el patrimonio paisajístico -áreas naturales, áreas ecológicas, paisajes artificiales- y el patrimonio urbanístico -centros históricos". En la misma línea Baldacci (2014, p, 5) confirma que "la primacía del valor estético fue completamente abandonada y el testimonio de la civilización fue colocado en el centro de la nueva definición unitaria".

A partir de la aprobación de la Carta de Venecia en 1964, sucesivos documentos tanto a nivel nacional como internacional fueron añadiendo variaciones en el concepto de patrimonio. No se hará una revisión exhaustiva; tan solo se citarán algunos que resultan de interés para nuestra investigación.

La Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972 trató de establecer definiciones estandarizadas para facilitar el entendimiento y la colaboración, de ahí que en lo sucesivo se utilice una terminología común entre las instituciones UNESCO e ICOMOS. Así, el término *monumento histórico*, empleado en la Carta de Venecia de 1964, fue reinterpretado por ICOMOS en 1965 como *monumento* y *sitio*, y por la UNESCO en 1968 como *bienes culturales* para incluir tanto muebles como inmuebles (Ahmad, 2006, p. 292).

También hay que tener en cuenta el contexto político que se vivía en Europa en la década de 1970. Se trataba de construir un discurso estandarizado que incluía los aspectos patrimoniales y culturales. Sasatelli (2009) destaca el hecho de que en Copenhague en 1973 nueve estados miembros de la Comunidad Europea firman una declaración sobre la identidad europea que supone el inicio de la política de la UE en este terreno. Lähdesmäki (2019) sostiene que esta iniciativa encontraría su consolidación efectiva en Maastricht en 1992 donde se trata de "establecer una narrativa europea basada en la supuesta herencia común" (p. 31).

La terminología de la UNESCO experimentó pequeñas variaciones en las directrices operativas para inscribir elementos Patrimoniales en la Lista de Patrimonio Mundial. Así, el patrimonio cultural se denominó *propiedades culturales* (*Cultural Properties*) y el patrimonio natural

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

propiedades naturales (Natural Properties). Según Pocock (1997) la convención de 1972 tuvo tres objetivos: producir una lista mundial de patrimonio de propiedades culturales y naturales, crear una lista de propiedades en peligro y gestionar el fondo de patrimonio mundial generando ayudas a los estados con menos recursos.

En relación con la preocupación por la destrucción del patrimonio, a diferencia de otras convenciones como la de la Haya centrada en el peligro de destrucción por causas bélicas, la Convención de 1972 introdujo las causas derivadas de la globalización y de la evolución de las condiciones de vida en el planeta. Se argumenta que la destrucción del patrimonio puede tener efectos nefastos en todos los pueblos del mundo, por eso establece recomendaciones internacionales ya que la protección a escala nacional había resultado poco eficaz.

La toma de conciencia de que las propuestas de conservación anteriores estuvieron mayoritariamente centradas en los monumentos generó la preocupación por el entorno, pues cualquier cambio o deterioro en este afectaría a la protección de los monumentos (Ahmad, 2006). Otros cambios importantes fueron la inclusión de los jardines históricos, el paisaje y el medioambiente entre los bienes patrimoniales en la segunda mitad de la década de 1970, si bien solo se alcanzará su reconocimiento efectivo en 1982 en la Carta de Florencia. Por su parte, la Declaración de Ámsterdam (1975) y la Carta de Washington (1987) establecieron el interés en los espacios urbanos.

La estrategia europea de trabajar de forma coordinada a través de cartas consensuadas entre estados fue seguida en otras latitudes, como Canadá, China, el Sudeste asiático, Australia o Nueva Zelanda. Así el ICOMOS en Australia diseñó y adoptó la Carta de Burra (1979) en la que se introducen tres nuevos términos: *sitio* (*place*) referido al lugar, *fábrica* (*fabric*) referido al material de que está compuesto el lugar y *relevancia cultural* (*cultural significance*) que implica el valor estético, social o científico; valores que acabarán recogiéndose más tarde en la noción de patrimonio cultural inmaterial. En el Documento de Nara (1994) y la Declaración de San Antonio (1996), la materialidad y la autenticidad de los bienes patrimoniales dejaron de ser objetos de atención preferente para concebirse de forma integral al entender que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

todo patrimonio tiene unos valores inmateriales o intangibles indisociables. Entre las sucesivas ampliaciones conceptuales y tipológicas del patrimonio, la Convención sobre la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático (2001) prestó atención por primera vez a esta modalidad patrimonial.

1.1.3.4. La actualidad

En las dos últimas décadas se produjeron una serie de convenciones y documentos de la UNESCO que alumbran la perspectiva que manejamos actualmente sobre el patrimonio y ponen en primer plano aspectos como el medioambiente, la sostenibilidad, la diversidad cultural o la necesidad de consenso entre los discursos sobre el patrimonio.

La Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003) define el patrimonio cultural inmaterial (PCI):

> Se entiende por "patrimonio cultural inmaterial" los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural (UNESCO, 2020a, p. 2)

La Convención de 2003 introdujo varias novedades destinadas a permanecer. En primer lugar, se adopta una definición precisa del patrimonio cultural inmaterial que supone superar la visión clásica de los aspectos materiales del patrimonio. En segundo lugar, se habla en todo momento de *salvaguarda* superando las nociones tradicionales de protección o conservación y haciendo referencia a la educación como estrategia fundamental de transmisión: "se entiende por salvaguarda las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión -básicamente a través de la enseñanza formal y no formal- y revitalización de este patrimonio" (UNESCO, 2020a, p. 3). Por

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

último, se creó una lista del PCI para su salvaguarda y se generó una lista del PCI en peligro o sobre el que actuar de manera urgente. Smith y Akagawa (2009) indican que la Convención de 2003 contribuyó a la integración de las perspectivas de países asiáticos, africanos, sudamericanos y las prácticas del patrimonio indígena.

El reconocimiento de la dimensión inmaterial del patrimonio supuso un avance importante, pero no está libre de aspectos problemáticos. Algunas posiciones críticas apuntaban en la dirección de que el PCI definido de una forma tan amplia podía abarcar demasiados significados y resultar poco útil (Aikawa-Faure, 2009; Labadi, 2013; Skounti, 2009). Otras críticas procedían de la óptica del relativismo cultural y de la perspectiva postcolonial. El pensamiento postcolonial como herramienta crítica permite entender lo que Go (2016) denomina los "persistentes legados" del imperialismo. Por su parte, Uerpmann-Witzack (2018) afirma que el patrimonio cultural interpretado de una manera "estática" permite a un grupo o comunidad hegemónica excluir a los no pertenecientes a ese grupo, y el simple reconocimiento del patrimonio inmaterial no resuelve estos riesgos; por eso, propone una interpretación dinámica del patrimonio que reconozca el papel de la diversidad cultural y de las identidades múltiples como valores de las sociedades plurales.

En definitiva, la aportación de PCI ha contribuido a cambiar el modo de entender el patrimonio y su gestión, al poner a las personas en el centro de la reflexión en lugar de los objetos que habían sido el centro de atención anteriormente. A su vez, las aportaciones procedentes del reconocimiento de la diversidad cultural hacen que se vea como necesaria una noción del patrimonio dinámica e intercultural, acorde con sociedades con una creciente movilidad de las personas y cada vez más plurales (Uerpmann-Witzack, 2018).

La Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de 2005 (y su precedente Declaración sobre la Protección de la Diversidad Cultural de 2001) ponen en el primer plano la valoración de la diversidad como un medio para prevenir y gestionar conflictos. Los orígenes de esta convención hay que buscarlos en el periodo de 1986-1993 en que los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

conflictos entre mercado y cultura se acentuaron como consecuencia de los procesos de globalización (Park, 2019). Los países con economías más poderosas habían creado una nueva gama de desigualdades culturales. El término *excepción cultural* ponía de manifiesto la pretensión de excluir la cultura de los circuitos económicos. De esta época son los trabajos de Hewison (1987) que dirigía sus críticas hacia la que denominó "industria cultural"; Tunbridge y Answorth (1996) que llamaron la atención sobre la disonancia entre cultura y mercado; o Walsh (1992) que empleaba de manera peyorativa el término *heritagization*. La Convención de 2005 fue la materialización de los esfuerzos de muchos países que lucharon contra los efectos de la globalización cultural para garantizar la autonomía de políticas culturales nacionales que preservaran la diversidad de manifestaciones culturales. La diversidad cultural, como una característica esencial de la Humanidad y como motor del desarrollo sostenible de las comunidades es definida del siguiente modo:

> La diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades (…) se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales (UNESCO, 2020, p.4)

1.1.4. Patrimonios en conflicto: disonancias y propuestas de integración

Lowenthal (1998b) sostiene que la disonancia y el conflicto se encuentran en la esencia misma del patrimonio. Esta naturaleza conflictiva del patrimonio está determinada por diversos factores: las diferencias en las maneras de conceptualizarlo (Harrison, 2015; Harvey, 2001; Vecco, 2010), las diferencias entre las perspectivas económicas y culturales (Hewison, 1987; Tunbridge y Asworh, 1996), las decisiones sobre conmemorar u olvidar determinados patrimonios

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(Logan y Reeves, 2009; Mcdonald, 2010), etc. En este apartado se dirige la atención a los conflictos que se evidencian a través de los diferentes discursos sobre el patrimonio.

A lo largo del siglo XX organizaciones internacionales como la UNESCO han desplegado esfuerzos importantes que han contribuido a construir el Discurso Autorizado del Patrimonio (DAP) y que se han materializado en listas de patrimonio que incluyen elementos materiales e inmateriales. Sin embargo, las categorías manejadas, la reducida participación de ciertos sectores de la población y las prácticas de selección de los elementos inscritos en las listas de patrimonio llevan a Waterton y Watson (2013) a hablar de una visión sesgada y a Kirshenblatt-Gimblett (2004) de la brecha cultural entre Occidente y el resto del mundo en las listas del patrimonio. Estaríamos ante una teorización limitada del patrimonio (Pocock, 1997) en la que se concede legitimidad a una mirada occidental de influencia eurocéntrica y angloamericana heredera de las políticas imperialistas (Go, 2016). Uerpmann-Witzack (2018), para contrarrestar este enfoque del DAP, propone una interpretación *dinámica* del patrimonio que reconozca el valor de la diversidad cultural para gestionar los conflictos sobre el patrimonio. En esta dirección adquiere relevancia la perspectiva sobre el patrimonio que resulta del Análisis Crítico del Discurso (ACD) (van Dijk, 2009; Widdowson, 1998).

1.1.4.1. El Discurso Autorizado del Patrimonio

Lo que Smith (2006) denomina Discurso Autorizado del Patrimonio (DAP), viene a representar la perspectiva de los expertos y de las instituciones especializadas, pero al mismo tiempo es un discurso que proviene de los sectores socioculturales que han ostentado la hegemonía a lo largo de la historia y que han generado ventajas de unas comunidades respecto de otras. Como afirman Gentry y Smith (2019, p, 2) “es una construcción discursiva” cuyos efectos afectan a la sociedad de diversas maneras. Si se entiende que el patrimonio conforma la identidad, el discurso que se mantenga sobre él va a condicionar el proceso de construcción de las identidades, así como las actuaciones relacionadas con el patrimonio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Distintas investigaciones han desvelado los sesgos que ha introducido el DAP respecto distintas realidades patrimoniales. Butler (2007) pone de manifiesto que la Biblioteca de Alejandría es atribuida exclusivamente a los logros de los griegos ocultando las contribuciones africanas; Pearce (1999) ha analizado cómo se ha hecho un uso político de los expolios de patrimonio y se construyeron narraciones interesadas con manifiestos sesgos eurocéntricos; Jiménez-Esquinas (2017), Levin (2010) o Smith (2008) han demostrado que el discurso oficial del patrimonio está informado por una visión masculino-céntrica; Lozano (2019) pone el acento en que las decisiones sobre la selección de elementos a patrimonializar se toman a escala nacional relegando los puntos de vista locales o regionales; por último, Davallón (2014) señala que la perspectiva hegemónica en las decisiones sobre el patrimonio es la sustentada por los denominados *sustancialistas*, que basan sus decisiones en la "puesta en valor" del patrimonio entendido como objetos materiales y su objetivo es exclusivamente la conservación.

Decididos a perfilar de modo más preciso este enfoque se pueden emplear los trabajos de algunos autores en los que se describe la contribución de la variable tiempo al actual estado de la cuestión del DAP. Así, Waterton et al. (2006) argumentan que la manera en que se ha hablado, escrito y representado el patrimonio a través del tiempo desde el DAP ha promovido e instaurado unos mensajes sociales reaccionarios y de proveniencia occidental que la continuidad en el tiempo ha dotado de credibilidad. Esto sucede así por que las comunidades necesitan para su formación un sentido de *auto continuidad* (*selfcontinuity*) y tienden a creer que lo que se mantiene en el tiempo es lo verdadero. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el DAP es fruto de una construcción social interesada (Lowenthal, 1998a), una *ficción* diría Pearce (1999), y la identidad producto de ella, aunque las personas la perciben como real, es una noción *imaginada* como afirmaría Anderson (1991). Como sostienen Psaltis et al. (2017) en una línea que apoya la visión de Anderson (1991), las naciones suelen concebirse como comunidades que viven juntas teniendo una identidad y una cultura compartida que se ha transmitido de unas generaciones a otras.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la tabla 1 se recogen los rasgos fundamentales del Discurso Autorizado del Patrimonio (DAP) que ha contribuido a legitimar la hegemonía de la visión occidental, blanca, masculina y sustancialista que ha tenido su reflejo en las cartas internacionales, en la legislación y en las políticas de gestión del patrimonio.

Tabla 1. Características del DAP (Discurso Autorizado del Patrimonio). Elaboración propia.

Acuñado por Smith (2006)
Perspectiva hegemónica, discurso dominante
Construcción social interesada que legitima el poder de unas poblaciones sobre otras
Mantenido a lo largo del tiempo, confiere a la comunidad un sentido de *selfcontinuity*
Visión dominantemente materialista (centrada en los objetos)
La identidad derivada del DAP es una noción imaginada (Anderson,1991).
Perspectiva occidental eurocéntrica y angloamericana
Perspectiva de las naciones colonizadoras
Enfoque masculinocéntrico
Producido en entornos de etnia blanca
Discurso representativo de los expertos y de las instituciones
Sucede a nivel nacional más que regional o local
Las políticas buscan la puesta en valor y la conservación. Perspectiva sustancialista

1.1.4.2. El Análisis Crítico del Discurso

El Análisis Crítico del Discurso (ACD), según van Dijk (2009), se desarrolla dentro del marco epistemológico de lo que se denominan Estudios Críticos del Discurso (ECD). Se trata de un movimiento académico con influencia en los campos de la lingüística y las ciencias sociales que utiliza como conceptos básicos en su investigación *el discurso* y *el poder*. Se trataba de indagar las formas en que se reproduce el poder en la sociedad, concretamente el abuso de poder, y el papel que jugaba el discurso en dicho proceso. La perspectiva que interesa para este epígrafe es la que proporcionan los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

trabajos que abordan la reproducción discursiva del poder que llevan a cabo las denominadas élites simbólicas del patrimonio (instituciones, expertos, legisladores, etc.), cómo se manifiesta ese poder/dominación, y las consecuencias de desigualdad respecto de otros grupos sociales.

Según Van Dijk (2002), el discurso es una construcción mental o social compleja que opera en varios niveles, con varias estructuras (cognitivas, culturales, sociales, etc.), con la posibilidad de ser traducido en varias lenguas, de ser manipulado o de ser utilizado para manipular a las personas. Cuando el discurso es producto de la interacción social, en muchos casos estaríamos hablando de *Representaciones Sociales*. El ACD, es un tipo de investigación analítica que "estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político" (van Dijk, 2009, p. 149). Está focalizado de manera específica en las asimetrías derivadas de las relaciones sociales que se producen entre actores que pertenecen a distintos estratos de poder y las consecuencias que se manifiestan en los contextos social, político o educativo. En este sentido, el ACD cumple una función de defensa de las personas más vulnerables de la sociedad (Meyer, 2001).

El ACD tiene una orientación crítica que se inspira en autores como Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci, Jürgen Habermas o Michel Foucault. En este epígrafe se recogen las aportaciones de los autores que en la década de 1990 se constituyeron como la red principal de investigadores del ACD, a través de los encuentros promovidos por la universidad de Amsterdam, en los que Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress y Ruth Wodak discutieron diferentes enfoques para abordar el ACD (Wodak y Meyer, 2001).

Los trabajos en el ámbito del ACD se han ocupado de indagar diversos temas como el racismo, el nacionalismo o la perspectiva de género (Van Dijk, 2002, 2009) en los que el análisis del discurso se realiza en una triple dirección: a) el análisis de los textos escritos u orales; b) el análisis de la práctica discursiva en cuanto a producción, distribución y consumo de textos; c) el análisis de eventos como escenarios de la práctica de los discursos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el campo de investigación sobre patrimonio, según Sánchez Carretero (2012), ha tenido especial relevancia la labor de Smith (2006) al haber acuñado el término *Discurso Autorizado del Patrimonio* (DAP) y estudiar este discurso mediante el empleo del ACD. Como ejemplos de trabajos de alcance más concreto se podrían citar a: Gentry y Smith (2019) en cuyo estudio hablan de la tradición y evolución de los *Estudios Críticos del Patrimonio*; el trabajo de Blas-Yáñez et al. (2018) que aborda desde esta perspectiva crítica la construcción del patrimonio agroalimentario en las sociedades actuales; y el de Fedengren y Ashberg (2020) que enfocan el discurso del patrimonio desde la óptica del feminismo posthumanista.

En el caso de aplicar el ACD a la investigación sobre el discurso de patrimonio (el DAP) Malavassi (2017, p. 259-260) sugiere aplicar el ACD a los discursos sobre el patrimonio que se materializan en documentos como los siguientes: 1) la legislación sobre el patrimonio cultural, para tener una perspectiva histórica; 2) los decretos de declaratorias patrimoniales, para conocer como se activa un bien cultural como patrimonio; 3)los artículos de prensa que informen de los debates sobre patrimonio, las modificaciones de la legislación, los proyectos, etc., para evaluar los cambios en el discurso; 4) los objetos arquitectónicos o espacios urbanos considerados así desde instancias oficiales o valorados por la ciudadanía para conocer sus características de valor; 5) los discursos de los movimientos patrimonialistas, principalmente en medios digitales.

En los discursos que se pueden analizar en tipologías documentales, como las que se asumen en el ejemplo del párrafo anterior, se debe identificar quien o quienes son los autores productores del discurso. Para ello es útil considerar una categorización dicotómica general de los grupos que expresan en las narrativas sus diferentes intereses y perspectivas sobre el patrimonio. Sirven para entender como funciona la producción ideológica del discurso en relación con la pertenencia a un grupo. Las categorías tomadas de van Dijk (2009) son: *endogrupo* (pertenencia al grupo) y *exogrupo* (pertenencia a otros grupos). Cuando un determinado grupo produce un discurso suele tener un doble cometido: focalizar el interés en las características positivas del *endogrupo* y, por otro lado, en las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

características supuestamente negativas de los miembros del *exogrupo*. Esto se suele hacer por medio de la selección de temas específicos, caricaturas, gestos, falacias, etc., para que el resultado en términos generales sea una polarización en la que aparecen dominantes y dominados. Después de identificar la autoría es necesario (aunque no necesariamente en ese orden) entender como actúan esos grupos, generalmente élites simbólicas, y como llevan a cabo el control del discurso y de su producción.

Varios trabajos han puesto de manifiesto la utilidad del análisis crítico del discurso en la investigación sobre patrimonio. Recogemos aquí algunos de los más destacados. Waterton et al. (2006) llevan a cabo un análisis crítico de la Carta de Burra en el que identifican la construcción discursiva del patrimonio y sostienen que hay una "prevalencia de la comprensión acrítica y de sentido común de lo que implica el patrimonio" (p. 339) en la que se elimina la disonancia y se promueve un enfoque consensuado de la historia a través de mensajes conservadores, en algunos casos reaccionarios y de procedencia occidental. Skrede y Hølleland (2018) aplican el análisis crítico del discurso a la obra "Uses of Heritage" de Smith (2006), una de las obras clave en la construcción de la noción del discurso autorizado del patrimonio. Los autores sugieren que el análisis crítico de esta obra puede aportar dos tipos de utilidades: entender por que aspectos está compuesto el DAP, y contribuir a un uso más riguroso y crítico del leguaje profesional en la investigación sobre el patrimonio. Whittington (2020) realiza un estudio de la localidad australiana de Blue Mountains y llega a la conclusión de que hay una versión predominante del patrimonio, derivado del DAP, que margina a determinados grupos sociales, de forma especial a la cultura aborigen. Finalmente, Lemelin et al. (2013) que investiga la omisión de las narrativas de los indígenas debido al empleo de una narrativa hegemónica imperialista en los campos de batalla destinados al turismo.

1.1.4.3. El Discurso del Patrimonio Inclusivo

Harvey (2001) afirmaba que, en nuestra época más que en ninguna otra, ha habido una proliferación de discursos profesionales y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

populares que se tradujeron en una negociación sobre la identidad y los significados sociales y culturales asociados al patrimonio. En la misma línea, Lähdesmäki (2019) dice que estos discursos, que se manifiestan a nivel internacional, nacional, regional o local, explicitan controversias candentes como las de movimientos extremistas, el rechazo a grupos minoritarios, los conflictos étnicos y religiosos o las actitudes euroescépticas. Por su parte, van Huis et al. (2019) señalan que los discursos institucionalizados destinados a generar un sentimiento de pertenencia a Europa chocan con los producidos a nivel nacional o local.

En este contexto, Harvey (2001) apela a una necesaria "negociación" entre los discursos disonantes sobre el patrimonio; un debate en el que se han manifestado distintas posiciones. Entre los defensores del Discurso Autorizado del Patrimonio, Lenzerini (2011) afirma que la asunción de unos estándares culturales globales sirvió para que instituciones como la UNESCO llevasen a cabo de forma eficaz la protección del patrimonio, poniendo como ejemplo la Convención de La Haya (1954) sobre la Protección de los Bienes Culturales en Caso de Conflicto Armado. Esta perspectiva de Lenzerini, procedente del ámbito académico del Derecho, defiende la necesidad de conceptos estandarizados para actuar en el campo de la protección. Desde la perspectiva del discurso crítico sobre el patrimonio, Harrison (2015) admitiendo que determinados conceptos sobre el patrimonio que se asentaron en las cartas y convenciones internacionales resultaron útiles desde el punto de vista jurídico para la salvaguarda y protección del patrimonio, también contribuyeron a una uniformización de criterios en la definición y gestión del patrimonio que hoy resultan insostenibles y precisan de una revisión crítica que atiendan a los diferentes agentes, grupos sociales, identidades culturales e instituciones que tienen un papel activo en la definición y gestión del patrimonio a nivel global, nacional y local.

Los debates sobre el discurso autorizado y crítico sobre el patrimonio o los discursos alternativos para el futuro comenzaron a encontrar vías de salida a comienzos del siglo actual en virtud de los avances que supusieron tres convenciones internacionales: la Declaración de la UNESCO sobre la Protección de la Diversidad

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cultural (2001)[3], la Declaración sobre la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003)[4] y, en particular, la Convención Marco del Consejo de Europa sobre el Valor del Patrimonio Cultural para la Sociedad (2005)[5], conocida como Convención de Faro. Los cambios producidos suponen un antes y un después en los estudios del patrimonio. Sin embargo, aunque en la actualidad es un hecho que el patrimonio es reivindicado para incluir a los desfavorecidos de la sociedad, estas reivindicaciones deben tomarse con cautela ya que podrían constituir solo "un rasguño en las estructuras de poder hegemónicas" (Harvey, 2001, p, 32).

Según Kisić (2016), los textos de estas convenciones han desafiado al DAP y han establecido un nuevo planteamiento ético para el siglo presente. Los motivos que han impulsado este cambio de discurso proceden de las necesidades de relacionar el patrimonio con un diálogo intercultural horizontal trazado en las últimas décadas. Del mismo modo, son espejos del contexto global en el que la noción estática de una cultura uniforme y estable a lo largo del tiempo se contradice con la heterogeneidad y los múltiples procesos de cambio que se constatan actualmente. Se formula la noción de patrimonio como un proceso que requiere un enfoque colaborativo entre las comunidades y los profesionales para garantizar el futuro en consonancia con los derechos humanos y otras medidas ampliamente asumidas. Un cambio decisivo en este camino hacia el nuevo concepto de patrimonio fue el de *comunidad patrimonial*, definido en la Convención de Faro (2005) como "un grupo de personas que valoran aspectos específicos del patrimonio cultural y actúan para sostenerlo y transmitirlo a las generaciones futuras" (Consejo de Europa, 2005, Artículo 4, pp. 2-3). Estos argumentos son los que constituyen el núcleo central de lo que Kisić (2016) ha denominado el *Discurso del Patrimonio Inclusivo* (DPI) que se propone como vía de superación de los debates tradicionales sobre el patrimonio. En la Tabla 2 se ofrecen los aspectos fundamentales del patrimonio inclusivo en comparación con el DAP.

[3] http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179yURL_DO=DO_TOPICyURL_SECTION=201.html

[4] http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716yURL_DO=DO_TOPICyURL_SECTION=201.html

[5] https://rm.coe.int/16806a18d3

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 2. Comparación entre DAP y DPI. Reelaboración sobre Kisić (2016, p. 73)

Características	Discurso Autorizado del Patrimonio (DAP)	Discurso del Patrimonio Inclusivo (DPI)
Comprensión del patrimonio	Testigo estático del pasado	Dinámica, (re)construida en el presente, evolucionando
Alcance	Restos de material	Intangibilidad que puede materializarse
Valor	Intrínseco, incrustado en el patrimonio	Extrínseco, instrumental
Conceptos clave	Universalidad, excelencia, profesionalidad, autenticidad, monumentalidad	Participación, diversidad, derechos humanos, diálogo intercultural
Autoridad, actores	Gobiernos, instituciones de memoria pública, expertos	La gobernanza como conjuntos de diversos interesados
Nivel	Internacional	Comunal, subalterno, regional, local, individual, inter(nacional)
Enfoque político	De arriba hacia abajo, democratización de la cultura	De abajo hacia arriba, democracia cultural, utilitarismo cultural
Textos claves de política	Carta de Venecia, UNESCO 1972	UNESCO, 2001, 2003,2005 a, COE 2005
Actitud hacia la disonancia	Ignorar, marginar, neutralizar	Valoración, negociación, diálogo, reconciliación

1.1.4.4. Patrimonios en conflicto. Procesos de patrimonialización y disonancias

Se relacionan a continuación algunos casos de disonancia y conflicto como consecuencia de la contraposición de discursos producidos por comunidades, expertos o administraciones respecto a la gestión del partimonio. Tunbridge y Ashworth (1996) señalan diversas categorías de estos conflictos: 1) divergencias en el uso (político, económico y social); 2) en el mercado al que está orientado el patrimonio (local, nacional, global); 3) el contexto espacial en el que se le otorga significado. Por su parte, Sánchez-Carretero (2012) indica que hay dos tipos básicos de conflictos: 1) el que se produce

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

entre profesionales y expertos de diferentes áreas del conocimiento, y 2) el conflicto entre los actores locales y las instancias que promueven las políticas patrimoniales. Pero se podrían añadir las diferencias derivadas de la gestión privada o pública del patrimonio y los movimientos patrimonializadores.

Smith (2006) señala que el patrimonio no es un sitio, un objeto o un edificio; todo eso es relevante, pero el patrimonio es lo que sucede asociado a esos elementos, es decir el proceso de patrimonialización. Sánchez-Carretero (2012) sugiere utilizar la palabra "patrimonialización" para definir el proceso por el cual se activa el patrimonio y se vislumbran los problemas asociados a ese proceso. La palabra inglesa equivalente a patrimonialización, *heritagization*, tiene en su origen connotaciones peyorativas desde que fue empleada por Walsh (1992) para definir la utilización de los espacios patrimoniales como simples destinos turísticos; sin embargo, en la actualidad empieza a utilizarse en el mundo anglosajón en la línea en que se utiliza en los contextos portugués, español o francés. En la actualidad la patrimonialización es descrita como un proceso de apropiación simbólica que realizan las personas y que se puede estructurar en una serie de pasos denominados cadena de sensibilización del patrimonio (Fontal, 2003). Este proceso sirve a la *identización*, que es como define Gómez-Redondo (2011) la construcción del individuo que se puede producir con la patrimonialización.

El proceso de patrimonialización que se sigue en las instituciones internacionales, expresión del discurso autorizado del patrimonio (DAP), consiste en la confección de listas de patrimonio mediante una metodología diseñada por expertos y por instituciones. El proceso de patrimonialización estándar[6] incluye cinco fases:

– Lista indicativa. Los estados presentan propiedades para su inscripción que deben formar parte de la lista indicativa del país.

[6] Link donde se comprueban las fases del proceso de nominación de los elementos patrimonializables: http://whc.unesco.org/en/nominations/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Expediente de nominación. El expediente que el país miembro envía al Centro de Patrimonio Mundial para ser evaluado.
- Órganos consultivos. Son los que realizan la evaluación de la propiedad: el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS), la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) y el Centro Internacional para el Estudio de la Preservación y Restauración de los Bienes Culturales (ICCROM).
- Comité del Patrimonio Mundial. Toma la decisión a la vista de las evaluaciones.
- Criterios de selección. Deben cumplir por lo menos uno de los 10 criterios de selección establecidos.

Este proceso de patrimonialización genera discrepancias y conflictos que se traducen en la inclusión de unos bienes y la exclusión de otros, la retirada *a posteriori* de un bien que había sido incluido o las desigualdades en la representación de los estados en las listas del patrimonio mundial. Santamarina y del Mármol (2020) indican que en la lista del patrimonio cultural y natural hay estados "sobrepatrimonializados", como España con 48 bienes en una sola lista, al lado de otros "infrapatrimonializados", como Argentina con 13 bienes en las dos listas, al tiempo que 27 países todavía no tienen ningún bien patrimonializado. Se citan a continuación algunos casos de disonancias y conflictos en los procesos de patrimonialización.

Conforti et al (2019) ofrecen un ejemplo de discrepancias ente dos comunidades patrimoniales y la Administración a propósito del sitio arqueológico de Atapuerca. Los autores estudiaron las opiniones divergentes de dos comunidades próximas al sitio arqueológico respecto de las ventajas e inconvenientes de la inclusión en la lista del patrimonio por la UNESCO. Las diferencias en la percepción del proceso de patrimonialización derivan de las distintas características socioculturales de las dos comunidades, pero la Administración no consultó a ninguna de ellas y no se tuvieron en cuenta sus puntos de vista, incumpliendo así las directrices de la UNESCO sobre la participación de las comunidades en los procesos de gestión del patrimonio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Jover y Rosa (2017) se hacen eco del conflicto originado en torno a la mezquita de Córdoba, un edificio protegido como patrimonio cultural por ser uno de los legados más relevantes de Al-Ándalus. Sin embargo, y a raíz de la inscripción registral realizada por la diócesis de Córdoba y otras prácticas de la Iglesia católica que ha ocultado la vinculación del edificio con su pasado como mezquita, se han originado varios problemas legales por la propiedad, a los que han acompañado la restricción de acceso a cierto sector de la población musulmana o las intervenciones que incumplen los convenios sobre conservación. Por estas circunstancias, ha recibido avisos de una posible exclusión de la lista de patrimonio.

Santamarina y del Mármol (2020) se ocupan de los casos de las fallas de Valencia y el tango argentino y su inclusión en las listas de patrimonio cultural inmaterial (PCI). Las comunidades patrimoniales reivindican el valor cultural e identitario de estos bienes patrimoniales frente a los usos económico, turístico o político por parte de los organismos internacionales y las administraciones nacionales. Las razones de la oposición a la nominación de la UNESCO están relacionadas con la percepción de este organismo como mercantilizador de la cultura al priorizar los usos económico o turístico del patrimonio frente a los valores culturales e identitarios. Santamarina y del Mármol creen que hubo políticas patrimoniales que han instrumentalizado estos legados para fines mercantiles y gubernamentales y que las formas de gestión de las fallas o el tango reflejan una forma de control social al limitar los aspectos críticos en aras de potenciar el espectáculo y adaptarlo a los gustos dominantes.

Boland et al. (2018) ofrecen el ejemplo de la forma en que se presenta la ciudad norirlandesa de Derry/Londonderry de cara a la promoción del turismo orientado a los lugares de guerra o de desastres y las discrepancias entre los discursos de las comunidades locales nacionalistas y unionistas. Los gestores turísticos han ideado relatos en los que manifiestan interpretaciones discordantes del pasado que son ofrecidas en los museos y los espacios turísticos. La creación de la primera Ciudad de la Cultura del Reino Unido en esta localidad es un hecho que los autores contemplan como una oportunidad perdida para

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

crear un consenso en los discursos y generar una oferta discursiva con rigor y sentido crítico sobre su pasado histórico.

Estos y otros patrimonios conflictivos ponen de manifiesto las expresiones de la confrontación de diferentes agencias en los procesos de patrimonialización y gestión del patrimonio, así como su apropiación e instrumentación con fines espurios. Y, lo que es más importante, se tiende a olvidar o desaprovechar el potencial del patrimonio como factor transformador de la sociedad a través del reconocimiento de las disonancias y su aprovechamiento para promover la gestión democrática del patrimonio (Carrera, 2017).

1. 2. TIPOS DE PATRIMONIO. CATEGORÍAS DE CLASIFICACIÓN

En los estudios sobre el patrimonio es frecuente el uso de clasificaciones o tipologías patrimoniales que implican la utilización criterios y perspectivas concretas para poner cierto orden en la variedad y complejidad de realidades que abarca el patrimonio: tangible e intangible, natural y cultural, público y privado, local, nacional o internacional; además de la diversidad de usos, valores y líneas de investigación a que ha dado lugar (Olwig y Lowenthal, 2006; Smith y Akagawa, 2009; Waterton y Watson, 2015).

En este epígrafe se utilizan dos tipos de criterios de clasificación del patrimonio. Por una parte, el reconocimiento institucional; para ello se recurre a las listas de patrimonio de la UNESCO en el ámbito internacional y, en el ámbito nacional, a las clasificaciones que prevé la legislación española. Por la otra, las clasificaciones que se realizan desde las disciplinas académicas que, aunque tienen un carácter fragmentario, resultan útiles desde el punto de vista metodológico y han sido decisivas para la parte empírica de este estudio.

1.2.1. Clasificación de las instituciones internacionales

La existencia de distintos criterios y términos en el ámbito de los estudios sobre el patrimonio generó importantes problemas de nomenclatura y de efectos sobre la protección de los bienes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

patrimoniales, lo que indujo a buscar una terminología común y consensuada a lo que contribuyó de forma importante la Convención del Patrimonio Mundial de 1972. En este apartado se tendrá en cuenta esta clasificación complementada por las perspectivas adoptadas en algunas convenciones posteriores.

1.2.1.1. La Convención de 1970 sobre transferencias ilícitas de bienes culturales

Reunida con la intención de adoptar medidas para impedir la importación y exportación ilícitas de bienes culturales de los diferentes países, la Convención de la UNESCO, reunida en París en 1970, realiza una de las primeras clasificaciones exhaustivas de bienes patrimoniales susceptibles de protección, lo que resulta útil para comprender la concepción de los bienes patrimoniales de la época, definidos por dos características destacadas: la materialidad y la antigüedad. La convención considera bienes culturales "los objetos que, por razones religiosas o profanas, hayan sido expresamente designados por cada Estado como de importancia para la arqueología, la prehistoria, la historia, la literatura, el arte o la ciencia" (UNESCO, 2020b, p. 4). La relación incluye hasta 11 tipologías patrimoniales que abarcan desde colecciones de zoología y mineralogía, pasando por productos arqueológicos, bienes históricos, todo tipo de antigüedades de más de 100 años, material etnológico, mobiliario e instrumentos musicales antiguos, archivos de diverso tipo, documentos, manuscritos y libros y hasta colecciones de sellos.

1.2.1.2. La Convención de 1972 y la lista del Patrimonio de la Humanidad.

La lista de bienes culturales de la Convención de 1972 establece una clasificación del patrimonio en tres grandes bloques: a) el patrimonio cultural que tiene que ver con la intervención antrópica; b) el patrimonio natural, donde los agentes geológicos y otros naturales son los actores de cambio; y c) el patrimonio mixto, que es una hibridación de las categorías anteriores. Se utilizan otras categorías que sirven para precisar a las anteriores como las que se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

refieren a los elementos excluidos (retirados de la lista), los que se hallan en peligro o elementos transfronterizos.

Para incluir un elemento en la lista se tienen en cuenta 10 criterios de selección recogidos en "las directrices operativas para la implementación de la Convención del Patrimonio Mundial" y que son revisados periódicamente para adaptar el patrimonio mundial a las nuevas realidades (UNESCO, 2020c). Para que un elemento sea seleccionado debe tener un valor universal excepcional y cumplir uno de los 10 criterios.

En la actualidad hay inscritos 1.121 elementos provenientes de 167 países, mientras 27 estados miembros no tienen ningún bien inscrito. La lista clasifica los bienes inscritos en culturales (869), naturales (213), mixtos (39), en peligro (53), excluidos (2) y transfronterizos (39). De los datos se desprende que los elementos del patrimonio cultural ocupan un lugar hegemónico respecto de las otras categorías, lo que refleja que la concepción monumentalista del patrimonio sigue siendo hegemónica. En la tabla 3 se ofrece la clasificación de la UNESCO de las regiones agrupadas con un criterio geográfico *ad hoc* en el que se aprecia cuales son las zonas que tienen más elementos patrimoniales inscritos.

Tabla 3. Bienes inscritos por región. Elaboración propia a partir de la UNESCO (2020d)

Regiones	Cultural	Natural	Mezclado	Total	%	Estados Parte con propiedades inscritas
Europa y América del Norte	453	65	11	529 *	47,19%	50
Asia y el Pacifico	189	67	12	268 *	23,91%	36
Latinoamérica y el Caribe	96	38	8	142 *	12,67%	28
Estados árabes	78	5	3	86	7,67%	18
África	53	38	5	96	8,56%	35

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Total	**869**	**213**	**39**	**1121**	**100%**	**167**

En la figura 3 se observa el patrón visual de los mismos datos, pero teniendo en cuenta como están localizados los bienes patrimoniales culturales (amarillo), naturales (verde), mixtos (amarillo/verde) y en peligro (rojo) en los cinco continentes, lo que permite matizar las cifras acumuladas de la tabla 3. La mayor concentración del patrimonio mundial se sitúa en Europa y ciertas zonas del globo como África quedan a mucha distancia en el número de bienes inscritos. Considerando los datos visuales y los numéricos se podría concluir que sigue vigente la brecha cultural entre Occidente y el resto del Mundo como ha destacado Kirshenblatt-Gimblett (2004), al tiempo que se constatan los efectos del discurso autorizado del patrimonio en el proceso de selección y patrimonialización de los elementos incluidos de la lista del patrimonio mundial.

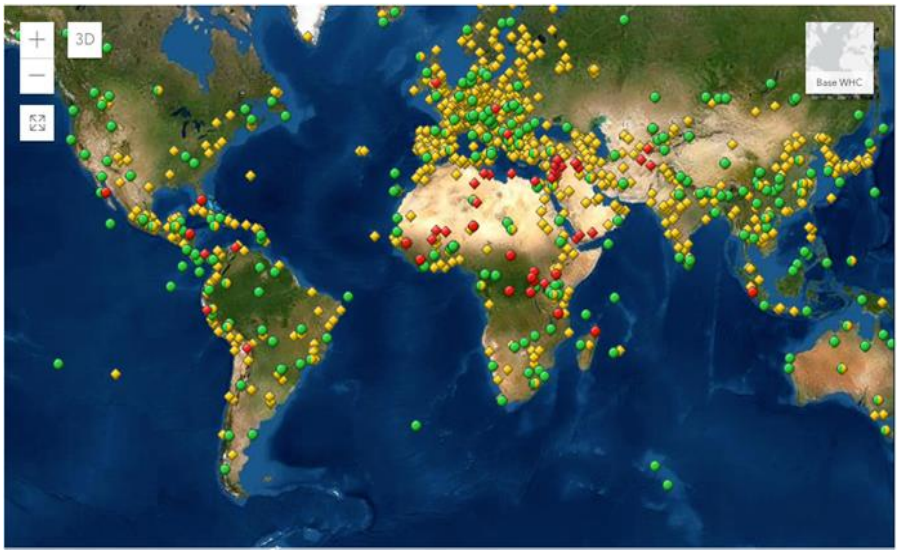


Figura 3. Distribución de los bienes del patrimonio cultural, natural y mixtos inscritos en la lista de la UNESCO. Fuente original UNESCO (2020d)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.2.1.2. La Convención de 2003. La lista del Patrimonio Cultural Inmaterial.

La lista del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) fue el resultado de la Convención de 2003 en la que se evaluaron las candidaturas de los diferentes estados. En la actualidad hay 584 elementos inscritos de 131 países.

La convención de 2003 supuso una contribución notable a la percepción holística del patrimonio al concederle importancia definitivamente a la dimensión inmaterial y espiritual (Lenzerini, 2011) ya que hasta las últimas décadas del siglo XX el patrimonio era definido casi en exclusiva por su materialidad. Autores como Albert (2013), Fontal (2016) o Martínez-Yáñez (2006), han insistido en la idea de que el patrimonio no existe por si mismo, necesita que alguien le conceda esa categoría. De esta forma, el patrimonio es un proceso de selección por el que determinados elementos pasan a denominarse patrimonio cultural porque las personas les atribuyen un valor simbólico; este es el motivo por el que el patrimonio no sería entendible prescindiendo de los aspectos inmateriales.

En la figura 4 se ofrece una clasificación de los elementos del PCI que se han convertido en patrimonio considerando los años en los que se produjo la inclusión definitiva en la lista.

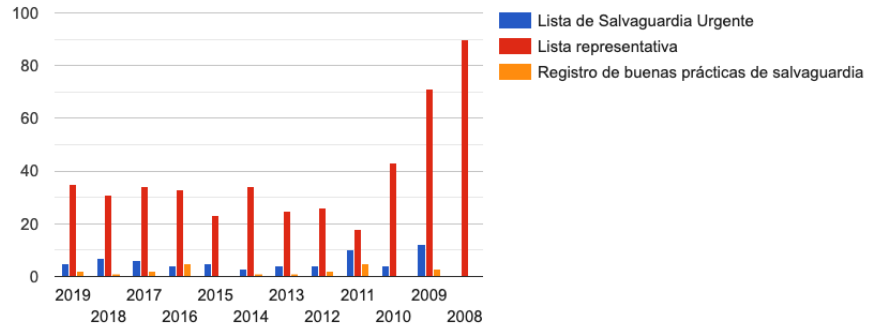


Figura 4. Incorporación anual de elementos de patrimonio inmaterial en la lista. Fuente original UNESCO (2020e)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.2.2. Clasificación en la legislación española

En España, la cultura es una materia de competencia compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas y esos son los dos niveles en los que se desglosa la normativa de aplicación. La ley 16/1985, del Patrimonio Histórico Español (LPHE), es la ley básica del patrimonio de ámbito estatal; por su parte, las Comunidades Autónomas tienen sus respectivas leyes autonómicas. Aunque la normativa de las 17 comunidades generalmente es más avanzada debido a su creación más reciente, en todos los casos es manifiesta una concepción limitada del patrimonio que otorga escasa atención a los aspectos inmateriales, reducidos casi exclusivamente a lo etnográfico (Fernández-Ramos, 2014).

En relación con las tipologías patrimoniales, la LPHE de 1985, en función de la naturaleza de los bienes distingue entre muebles, inmuebles e inmateriales. Según el grado de protección, obtienen la mayor protección los declarados BIC (Bien de Interés Cultural) mientras que en la parte más baja de la protección se sitúan los bienes muebles. En función de la titularidad se diferencian los de titularidad pública y privada. En una clasificación tipológica más amplia, se distinguen los bienes de interés histórico, artístico, arqueológico, etnográfico, científico y técnico, a los que se añaden los bienes documentales y bibliográficos, los sitios naturales y los jardines y parques singulares. Para su consideración como patrimonio estos elementos deben acreditar valores históricos, artísticos o antropológicos.

La ley 10/2015 para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, en cumplimiento de las obligaciones que impone la Convención de la UNESCO de 2003, supuso el reconocimiento efectivo como bienes del patrimonio inmaterial "los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos, reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural". Entre ellos se citan: tradiciones orales, espectáculos, usos sociales y actos festivos, conocimientos y usos de la naturaleza, técnicas artesanales tradicionales, gastronomía, aprovechamientos de los paisajes, y manifestaciones sonoras y músicas tradicionales (Ley 10/2015, p. 45294).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.2.3. Clasificación desde las disciplinas científicas

El patrimonio ha suscitado un interés progresivo de las diferentes ciencias sociales que se han ocupado de destacar las dimensiones propias de los diferentes ámbitos académicos. Esto ha dado lugar a que se hayan ampliado los ámbitos de investigación disciplinar sobre el patrimonio (Waterton y Watson, 2015). Así, actualmente se reconocen clasificaciones del patrimonio que, aunque suponen enfoques parciales ofrecen perspectivas de análisis relevantes.

Patrimonio natural. Hace referencia a los lugares naturales que tienen un valor desde la perspectiva de la ciencia, la conservación y la belleza natural e incluye formaciones geológicas, fisiográficas, hábitats de biodiversidad u otros elementos de interés identificados desde el ámbito de las ciencias de la naturaleza. Morón-Monje y Morón-Monje (2017) sugieren que la perspectiva del patrimonio natural debe contemplar las diversas dimensiones de forma integrada, evitando las concepciones restringidas que se limitan a la descripción y conservación de los elementos naturales sin tener en cuenta a las personas ni las dimensiones socioambientales y los conflictos asociados a sus usos.

Patrimonio histórico. El calificativo "histórico" es el más aceptado y usado en relación con patrimonio, siendo buena prueba el hecho de que la legislación española lo incorpora en el título de su ley básica (Ley del Patrimonio Histórico Español, de 1985). Está asociado al valor histórico de los bienes como testimonios de otras épocas o de hitos relevantes para una comunidad, siendo la historicidad el valor más utilizado para definir el patrimonio cultural. En relación con el valor histórico del patrimonio, Lowenthal (1998) es contrario a identificar historia con patrimonio y señala hasta seis formas en las que el pasado es alterado de manera intencionada para convertirlo en patrimonio al servicio de las necesidades del presente.

Patrimonio artístico. Los elementos artísticos son parte del patrimonio cultural y del histórico a su vez y están representados por las creaciones artísticas. En este caso prevalece el valor de la belleza estética, la buena factura o la posibilidad de ser admiradas por todo lo contrario, como sucede con ciertas obras contemporáneas donde prima lo conceptual. Pero es posible suponer que existe una perspectiva

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tradicional que condiciona la atribución de valor y que justifica que se preste más atención a ciertas obras de tipo monumental, perdurables, de carácter tangible y de gran tamaño frente a otras que pueden ser igualmente relevantes culturalmente para una comunidad pero que son de tamaño pequeño, de carácter efímero o inmateriales.

Patrimonio arqueológico. Se refiere a los elementos que son objeto de investigación desde la arqueología relacionados, como excavaciones, de las que se obtiene información sociohistórica. La arqueología investiga los vestigios humanos de otras épocas utilizándolos como pruebas históricas que sirven para caracterizar a la civilización que los produjo. Khafajah y Badran (2015) señalan que la arqueología es contemplada a menudo como una disciplina científica que explora el material del pasado; por esa razón, el patrimonio se concibe como material procedente del pasado por el que las personas actuales desarrollan un sentido de identificación. Los autores sostienen que el hecho de que esos objetos fuesen conservados por las civilizaciones pasadas demuestra que ya tenían un cierto sentido de valor de estos objetos.

Patrimonio etnográfico. Está compuesto por los elementos significativos y tradicionales que explican los procesos de cambio en las sociedades. Comprende diversos tipos de bienes patrimoniales como edificaciones e instalaciones cuya factura corresponde a usos tradicionales de las comunidades humanas, objetos producto de actividades humanas (laborales, lúdicas, estéticas, etc.), y los conocimientos o técnicas tradicionales de una comunidad. Este tipo de patrimonio se ha utilizado frecuentemente como expresión de la identidad en las sociedades tradicionales.

Patrimonio científico-tecnológico. Es una de las categorías más recientes de patrimonio. En las definiciones de patrimonio en las que se propone como necesaria una perspectiva sistémica se incide en la importancia del patrimonio científico y tecnológico (Ferreras-Listán y Jiménez-Pérez, 2013) como expresión de la relevancia de estos testimonios en los procesos de explicación de los cambios sociales. Su estudio se ha desarrollado desde la rama científica de la arqueología industrial y ofrece problemas de conceptualización por su carácter

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

fronterizo con otras clasificaciones del patrimonio como el etnográfico o el histórico.

Patrimonio cultural holístico. En las últimas décadas, varios autores han cuestionado la fragmentación de la noción de patrimonio, especialmente la división entre patrimonio natural y cultural (Harrison, 2015; Olwig y Lowenthal, 2006) y proponen una visión integral del patrimonio que atienda a sus diversas dimensiones tanto en el ámbito de la investigación como de la enseñanza. En España, Cuenca (2003), Cuenca et al. (2011) y Fontal (2003), han señalado que la fragmentación del patrimonio siguiendo las categorías de las disciplinas académicas puede tener utilidad para los diseños metodológicos y para las tareas de gestión, pero consideran necesario avanzar hacia una perspectiva integradora, holística que sitúe en el primer plano los aspectos simbólicos del patrimonio y su contribución a la construcción de la identidad de las personas. Este enfoque resulta necesario desde la perspectiva epistemológica para superar la tradicional fragmentación entre las dimensiones del patrimonio, pero aún resulta más necesario si cabe en el ámbito de la educación patrimonial.

1.3. USOS DEL PATRIMONIO

1.3.1. Valor y uso del patrimonio

El patrimonio es una construcción humana de naturaleza compleja que hace referencia a realidades diversas (materiales e inmateriales) susceptible de procesos de cambio y de cumplir diversos cometidos. Preguntarse por el uso del patrimonio implica tratar de entender sus utilidades para cubrir las necesidades y aspiraciones de las personas a título individual o como miembros de una comunidad. Para delimitar la cuestión de los usos del patrimonio es necesario identificar a los agentes que promueven esos usos, los paradigmas desde los que actúan, los valores que los inspiran, los procesos de activación patrimonial y las disonancias con otras propuestas existentes.

Teniendo en cuenta que el patrimonio es una selección de elementos por parte de personas que le adjudican unos valores que los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

objetos no tienen por si mismos (Fontal, 2003), se debe prestar atención a los modos en que se realizan los procesos de atribución de valor, cuales son los valores adjudicados y cual es la relación de los valores con el uso que se hace del patrimonio. Dado que la activación del patrimonio es un proceso subjetivo dependiente de las personas más que de las cualidades de los objetos, se prestará atención en primer lugar a los valores del patrimonio.

Lo que se denomina valor es una cualidad que las personas conceden a ciertos elementos que los convierte en "merecedores de aprecio" y al mismo tiempo es un condicionante de la perspectiva de su utilización (Ballart et al. 1996). En este sentido, el valor es un concepto relativo condicionado por un marco de referencia que cambia en función de las personas, los grupos y las épocas. Desde una perspectiva funcional, Ballart et al. (1996) distinguen tres categorías de valores referidos al patrimonio: valor de uso, valor simbólico y valor estético o formal. Fontal (2003) parte de estas categorías y las amplía para proponer: valor de uso, valor material, valor simbólico y valor emotivo.

a) *Valor de uso*. Se refieren al uso de algo "para satisfacer una necesidad material, de conocimiento o un interés mundano" (Ballart et al., 1996, p. 216). De esta categoría se desprenden unos usos variados a los que se le concederá atención siendo una muestra de ello el uso económico, el uso cultural o el uso educativo.

b) *Valor simbólico.* Se refiere a la capacidad que poseen ciertos objetos de sustituir a algo que no está presente pudiendo ser una persona, una cosa, una idea, etc. Podrían ser ejemplos de usos de este valor el uso político para construir la identidad o el uso en enseñanza de la historia para conectar pasados con el presente.

c) *Valor estético o formal*. Se refiere a las cualidades que poseen los objetos para despertar atracción en las personas debido a cualidades relacionadas con su apariencia o cualidades inherentes. En los museos y en las exposiciones de arte se utiliza este valor.

d) *Valor emotivo*. Se refiere a la capacidad de ciertos elementos culturales para producir emociones en las personas en función

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de la educación recibida, la sensibilidad propia, el contexto histórico-cultural, o el contexto de recepción de la información (Fontal, 2003). Este valor es el que se desarrolla en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en los que las emociones juegan un papel importante; también se puede utilizar en la difusión de mensajes políticos.

En relación con los usos del patrimonio, Morales (2015) a partir del análisis de los documentos de la Unión Europea identifica dos acepciones principales sobre el uso del patrimonio. La más extendida es la que se define como "la dedicación, ocupación o fin a que se destina el patrimonio" (p, 19). La segunda es la que alude a la función de producir disfrute "de la comunidad que lo acoge, protege, conserva, utiliza, visita o –sencillamente– conoce". (p, 19).

1.3.2. Los usos sociales del patrimonio

En la sociedad confluyen diversos actores sociales que tienen diferentes lógicas y necesidades. El patrimonio es usado por esos individuos para conseguir distintos objetivos. Generalmente los objetivos tienen que ver con facilitar una hegemonía al *endogrupo*. De esta manera, las nociones de *campos de poder* y *habitus* de Bourdieu son adecuados para explicar el uso del patrimonio (Jiménez y Sainz, 2011). El *campo* es un espacio en el que se relacionan los actores sociales y se disputan algo que de forma genérica se llama capital. Este capital está compuesto de un capital económico, un capital social y un capital cultural. Tener acceso a más capital es equivalente a tener más poder. Las disputas que se producen no son aleatorias ya que están definidas por unas reglas que definen los actores y que son aprendidas en la participación social en el campo. Cuando las tienen interiorizadas y las conciben como posibilidades de participación más que como reglas se denomina *habitus*. El *habitus* indica la posibilidad de acceder al poder que tiene cada actor vinculando el éxito y el tipo de elecciones vitales, a los capitales iniciales con los que parte cada actor. A mayor capital inicial, mayor posibilidad de acceso al poder. Los usos, estrategias y comportamientos de los actores son muy importantes en la teoría planteada por Bourdieu ya que caracterizan la posición del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

participante en el *campo de poder* y permiten conocer el posible modo de participación que va a llevar a cabo.

El patrimonio como se ha visto en epígrafes anteriores es un terreno de disputa en el que entran en juego distintas lógicas: económicas, culturales, políticas, educativas, etc. Por ello al igual que en las teorías planteadas por Bourdieu es muy importante conocer los usos del patrimonio para entender la disonancia y poder formular propuestas de mejora que conduzcan a la inclusión. Si se busca tener una visión lo suficientemente amplia de estos procesos polémicos a través de los usos, hay que definir también quienes son los actores y los paradigmas de actuación que se emplean. Para conocer estas cuestiones de actores y paradigmas del "campo patrimonial" se puede tomar la categorización realizada por García Canclini (1999). El autor establece que las acciones o usos del patrimonio se llevan a cabo por tres agentes sociales principales que actúan desde cuatro paradigmas político-culturales. Se ofrece esta información en la tabla 4.

Tabla 4. Agentes sociales de las acciones que definen los usos del patrimonio. Elaboración propia extraída del texto de García Canclini (1999, pp. 19-22)

Agentes	Acciones o usos del patrimonio
Sector privado	Uso: busca la acumulación económica y la reproducción de la fuerza de trabajo Acciones: explotación del espacio natural y urbano, especulación inmobiliaria, transporte privado.
Estado	Uso: promueve el patrimonio como elemento de integración social, a veces de forma impositiva y ocultando valores locales o disonantes. Acciones: rehabilitación de sitios arqueológicos, creación de museos, publicaciones, discursos identitarios, políticas de memoria.
Movimientos sociales	Uso: buscan la habitabilidad digna de los espacios, las propuestas ecológicas y la participación democrática en la apropiación del patrimonio. Acciones: campañas e iniciativas críticas con la explotación masiva de recursos naturales, la urbanización incontrolada o la degradación del medio ambiente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las acciones emprendidas por los diferentes agentes sociales en relación con el patrimonio y su preservación son susceptibles de ser analizadas desde cuatro perspectivas político-culturales diferentes que García-Canclini (1999) caracteriza como "tradicionalismo sustancialista, mercantilista, conservacionista monumentalista y participacionista" (pp. 22-26), cada una de las cuales implica concepciones, valores y usos diferentes del patrimonio.

1.3.2.1. Los usos políticos del patrimonio

Los usos o funciones políticas del patrimonio han alcanzado tal relevancia que se han convertido en objeto de investigación de distintas ramas de las ciencias sociales. Diversos estudios (Ashworth et al., 2007; Harrison, 2013; Lowenthal, 1998a), han insistido en que la selección de elementos patrimoniales y los significados que se les atribuyen están mediados en muchos casos por fines políticos, de una forma especial la construcción de identidades. En esta dirección Smith (2006) indica que los grupos sociales hegemónicos eligen lo que se considera patrimonio para fortalecer una idea determinada de la identidad relegando de estas decisiones a otros grupos que no tienen acceso a los centros de decisión. Por su parte, Silverman (2011), desde una perspectiva de mayor distribución del poder en la sociedad, sostiene que el patrimonio es usado para crear identidades y afianzar el poder de las élites, pero también puede ser una herramienta en manos de otros grupos sociales para crear identidades plurales o alternativas.

En la medida en que las sociedades actuales se han hecho más diversas y multiculturales, los usos del patrimonio para la construcción de identidades sociales se han hecho más complejos y en las sociedades conviven narrativas diversas promovidas por diferentes grupos sociales que recurren al patrimonio para afirmar estas identidades (García-Canclini, 1999). En este mismo sentido, Mármol (2020), apoyándose en la teoría de la "sociedad líquida" de Zigmunt Bauman, sostiene que, en las sociedades actuales sometidas a continuas mutaciones, las identidades no son estáticas ni inmutables sino flexibles y moldeables para adaptarse a los cambios acelerados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estas circunstancias han provocado en las últimas décadas una eclosión de trabajos académicos que analizan las relaciones entre el patrimonio y la construcción de las identidades, de los que son buenas muestras las revisiones de Asworth et al. (2007) y Graham y Howarth (2008) para los contextos internacionales y las de Delanty (2017) y Macdonald (2013) en el ámbito europeo.

Un análisis sistemático de los estudios sobre los usos políticos del patrimonio es el que llevan a cabo Van Geert y Roigé (2017) que identifican seis grandes líneas de investigación en este campo: a) El patrimonio en la construcción de los estados-nación y las narrativas nacionales; b) El patrimonio en los conflictos bélicos; c) El patrimonio en los procesos coloniales; d) El patrimonio y los discursos alternativos o los usos locales del patrimonio; e) El patrimonio en los discursos de las instituciones internacionales; f) el patrimonio y las políticas de memoria.

1.3.2.2. Los usos económicos y culturales del patrimonio

Si desde la Antigüedad el patrimonio se identificaba con los bienes materiales de que disponían las personas (Llul, 2005), en la actualidad sigue teniendo una dimensión económica de primera magnitud (González-Monfort, 2007). Mientras el valor cultural del patrimonio se concreta en la esfera de las relaciones sociales en función de los significados que le atribuyen las comunidades y no resulta fácil su medición, el valor económico se genera en el mercado, aunque sea un mercado condicionado por el hecho de que el patrimonio sea un bien mixto que participa de la propiedad pública y privada. En la valoración del patrimonio, existe una tensión entre la perspectiva que defiende su explotación como recurso económico (mercantilista) y la que pone el acento en el valor simbólico y cultural (culturalista).

La salvaguarda y protección del patrimonio exige grandes inversiones que inducen a pensar en formas de uso económico del patrimonio que pueda contribuir a sufragar los gastos de conservación, al mismo tiempo que otras perspectivas apuestan abiertamente por la explotación del potencial económico del patrimonio. Según Greffe

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(2014) el patrimonio cultural ofrece varias formas en las que puede contribuir al desarrollo económico: como fuente de actividades productivas, como una palanca para la creatividad y como un factor de atracción. Sin embargo, las perspectivas sobre el aprovechamiento económico del patrimonio difieren unas de otras.

En una posición intermedia entre conservación y explotación, Mason (2008) dice que la conservación del patrimonio ha evolucionado desde unas perspectivas excluyentes a otras que contemplan el uso económico del patrimonio siempre que respeten criterios de diversidad cultural. Sostenibilidad y el desarrollo local. El autor sostiene que se debe distinguir entre el *valor de uso* de aquellos bienes que se puedan comercializar en los mercados y para los cuales existe un precio y los *valores de no uso* que tienen que ver con la dificultad de cuantificar o con la inexistencia de mercados para otros bienes.

Otro economista (Throsby, 2001) se alinea con la defensa de la "industria del patrimonio" alejándose de la visión peyorativa que este enfoque tuvo en décadas pasadas. El autor se muestra contrario a una oposición entre valores culturales y necesidades materiales y sostiene que el desarrollo humano debe contemplarse desde una perspectiva holística en la que los sistemas económico, social, ambiental y cultural se potencien mutuamente. Sobre esta base defiende que la conservación y valoración del patrimonio debe ser compatible con su explotación económica, aunque no prevé con detalle los límites de la explotación ni sus posibles efectos adversos. En este sentido, Delgadillo (2010) objeta al trabajo de Throsby que, aunque maneja los riesgos de liberar el mercado a la hora de explotar del patrimonio, pone más énfasis los potenciales beneficios económicos. De este modo, no especifica como llevar a cabo el reparto de los costes y beneficios asociados a la explotación de un bien cultural colectivo, ni como se preservan los intereses contrapuestos entre las escalas internacional, nacional y local. Santamarina y del Mármol (2020) utilizan el caso del patrimonio inmaterial de las fayas valencianas para mostrar como las necesidades del mercado producen alteraciones en el patrimonio y los significados que le otorgan las personas para acabar perdiendo su valor cultural y convirtiéndose en un espectáculo económicamente rentable.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En esta línea crítica con la explotación comercial del patrimonio, García-Canclini (1999) dice que el sector privado y las empresas, que tienen como objetivo último la acumulación de capital, ven el patrimonio como una oportunidad o un obstáculo para la acumulación capitalista. Desarrolla su argumento haciendo referencia a dos tipos de iniciativas privadas. Por una parte, las empresas turísticas consideran el valor simbólico del patrimonio porque añade valor y permite comercializarlo mejor. Por otro lado, las empresas de extracción o de construcción pueden ver el patrimonio como un agente generador de restricciones que van a incrementar el costo de sus actividades al tener que cumplir las medidas legales de protección. Otros autores, como Davallón (2014), ponen el acento en el valor cultural y simbólico del patrimonio frente al económico por lo que niegan su carácter de mercancía, lo que no quiere decir que no contribuya a la creación de beneficios económicos mediante la creación de circuitos, servicios o aprovechamientos públicos.

La confrontación entre los usos comerciales del patrimonio y su uso cultural debe avanzar hacia la aceptación de la disonancia y la búsqueda de soluciones que integren la preservación y salvaguarda del patrimonio como valor cultural con el aprovechamiento económico realizado desde perspectivas del desarrollo sostenible y la participación de las comunidades locales en los posibles beneficios económicos que pueda proporcionar el patrimonio. El turismo sostenible puede ser uno de los ejemplos en los que se trate de conciliar un turismo menos masivo en el que el patrimonio local actúe como factor de sostenibilidad. Esto pasa por reducir el incremento progresivo del turismo a nivel global que amenaza un desarrollo equilibrado en las zonas con mayor demanda. Otra dirección en la que se debe avanzar es en la utilización de criterios cuantitativos y cualitativos al tratar los datos de aprovechamiento económico del patrimonio. Greffé (2014) utiliza el ejemplo del Museo del Louvre en el que una inversión de 200 millones de euros crea unos ingresos de 1.000 millones de euros, unos datos que el autor matiza ya que en estos resultados deben tenerse en cuenta otras variables como la situación macroeconómica general, la seguridad de los viajes, las innovaciones en el sector hotelero, la restauración, etc.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Todavía habría que referirse a los *usos educativos del patrimonio*, es decir a las formas en que el patrimonio se utiliza en los contextos formal, no formal e informal de la educación con la finalidad de promover en la población un conocimiento, una identificación, y un aprecio hacia el patrimonio que posibiliten su disfrute y su difusión. Pero estos aspectos son los que serán objeto de análisis en el siguiente capítulo dedicado a la educación patrimonial.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPITULO 2. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

2.1. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

La educación patrimonial (EP), entendida como un "proceso sistemático de trabajo educativo centrado en el Patrimonio Cultural como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo" (Horta et al., 1999, p. 4), tiene sus orígenes en la segunda mitad del siglo XX en el contexto de los trabajos de la *Heritage Education* en Inglaterra (Teixeira, 2006). En las décadas posteriores se produjeron avances en este ámbito paralelos a los cambios sociales que han hecho evolucionar las concepciones del patrimonio y lo han acercado a los intereses y las necesidades de las personas. Fontal (2016) ha señalado que la investigación en las disciplinas de la educación, la comunicación y el turismo ha contribuido a la superación de perspectivas tradicionales sobre el patrimonio, centradas en la materialidad, la antigüedad, el valor económico o la función turística de los objetos patrimoniales. En su lugar, se han desarrollado visiones más holísticas del patrimonio que prestan atención a las personas y las comunidades como agentes patrimonializadores, a los procesos de identización que se favorecen a través del patrimonio y al carácter dinámico y cambiante del patrimonio (Cuenca, 2002; Gómez-Redondo, 2012; Fontal, 2012).

En los apartados siguientes se analizan algunos de los avances habidos en las últimas décadas en la educación patrimonial que la han convertido en un ámbito de investigación en auge a nivel internacional y también en el contexto español. Dentro de este análisis ocupará un lugar relevante la teoría de las representaciones sociales (RS) que se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

usará para el análisis de las representaciones de los actores educativos (profesorado y alumnado) sobre el patrimonio y su uso educativo en las aulas de educación primaria.

2.1.1. La educación patrimonial en las instituciones internacionales

La aparición la Guía de Educación Patrimonial de Horta et al. (1999) convirtió a Brasil en país pionero en el desarrollo de este ámbito de investigación y enseñanza. También es en estas fechas cuando en España comienza a delimitarse el ámbito de la investigación en EP gracias a aportaciones procedentes de las disciplinas de Didáctica de la Expresión Plástica y de la Didáctica de las Ciencias Sociales, aunque habrá que esperar hasta 2003 para que aparezca la primera tesis doctoral en este campo (Fontal, 2003). Hoy parece imponerse una cierta tendencia a utilizar el concepto EP como término "paraguas" de otros similares relacionados. Cuenca (2014) señala que la didáctica del patrimonio en la actualidad no constituye un fin en sí mismo y debe ser incluida en procesos educativos dirigidos a la formación de la ciudadanía, aunque no en exclusiva. Por su parte, Calaf y Fontal (2006) defienden la idea de que la educación es la herramienta imprescindible en la gestión del patrimonio cultural:

> "[…] de todas las miradas [que se ciernen sobre el patrimonio cultural], la educativa es fundamental para conseguir que el patrimonio sea conocido, comprendido, valorado y transmitido por la sociedad que lo recibe y lo lega; por lo tanto, creemos que es una mirada absolutamente imprescindible (p. 18).

Al despegue de la educación patrimonial como ámbito académico específico también contribuyó el trabajo de organizaciones internacionales como la UNESCO y el Consejo de Europa que comenzaron a introducir la educación como una herramienta clave en sus documentos legales sobre la gestión y protección del patrimonio. La UNESCO, a lo largo del siglo XX, ha sugerido modos de conceptuar, usar o conservar el patrimonio, pero la recomendación de utilizar la educación para su conocimiento y difusión llegaría por

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

primera vez de modo explícito en la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural de 1972 que constituye el punto de inflexión en este terreno. En su artículo 27 se proclama:

> "[…] Los Estados Parte en la presente Convención, por todos los medios apropiados, y sobre todo mediante programas de educación y de información, harán todo lo posible por estimular en sus pueblos el respeto y el aprecio del patrimonio cultural y natural" (UNESCO, 2020f, p. 19).

Más adelante, aparecen referencias a la educación en La *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003* en la que, al aclarar el sentido de la salvaguarda del patrimonio, se hace referencia al papel central de la educación formal y no formal en la identificación, investigación, valorización y transmisión del patrimonio:

> Se entiende por salvaguarda las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión –básicamente a través de la enseñanza formal y no formal– y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos. (UNESCO, 2020g, p. 6).

De manera más explícita, en el artículo 14 se hacen varias recomendaciones concretas sobre iniciativas educativas que deben promover los estados miembros para asegurar el reconocimiento, respecto y valorización del PCI; entre ellas: programas educativos y de sensibilización dirigidos especialmente a los jóvenes; programas educativos para las comunidades y grupos interesados; programas educativos de protección de los espacios naturales y lugares de memoria; programas de educación no formal de transmisión de los saberes sobre el patrimonio (UNESCO, 2020g, pp. 6-7).

La *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* de 2005 también insiste en el papel de la educación para que la diversidad cultural sea vista como una

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

oportunidad y no como un problema en las sociedades. En este sentido, la Convención recuerda a los países miembros que deben "propiciar y promover el entendimiento de la importancia que revisten la protección y fomento de la diversidad de las expresiones culturales mediante, entre otros medios, programas de educación y mayor sensibilización del público" (UNESCO, 2020h, p. 7). Se insta a aprovechar la interculturalidad de las sociedades y los conflictos de raíz cultural como oportunidades educativas para promover valores democráticos y la ciudadanía intercultural (López-Facal, 2011; Santisteban, 2019; Tutiaux Guillon, 2011). En el ámbito concreto de la educación patrimonial, también existen propuestas de aprovechamiento de los patrimonios en conflicto como formas de educar en la diversidad cultural (Castro-Fernández y López-Facal, 2019; Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017a; Estepa y Martín, 2020).

Las instituciones europeas también han hecho contribuciones relevantes al desarrollo de la educación patrimonial. El Consejo de Europa, en la *Recomendación (98)5 del Comité de Ministros a los Estados Miembros relativa a la Pedagogía del Patrimonio* (1998) pide a los estados miembros que utilicen los medios para que la educación patrimonial sea implementada en todos los niveles educativos. Concretamente, el Apéndice II titulado "Aplicación de la educación patrimonial" insta a los estados parte a que adopten las medidas necesarias (financieras, administrativas, legislativas, etc.) para "iniciar y desarrollar actividades de educación sobre el patrimonio […] a través de diferentes asignaturas escolares en todos los niveles y en todos los tipos de enseñanza" (Consejo de Europa, 1998, pp. 2-3).

2.1.2. La investigación en educación patrimonial. Contexto internacional

La educación patrimonial se ha convertido en un ámbito de investigación al que en la actualidad contribuyen un gran número de países de varios continentes. Una manera de aproximarse a su importancia es examinar la producción científica especializada. Para ello se ha procedido a realizar una revisión de la literatura científica utilizando las técnicas de las revisiones sistemáticas. La búsqueda se ha limitado al

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tópico *heritage education/educación patrimonial* en el contexto internacional. Este tipo de estudios de revisión sistemática son escasos, siendo el de Fontal e Ibáñez (2017) para el caso español un precedente inspirador, si bien utiliza algunos otros indicadores (proyectos competitivos y tesis doctorales) además de la literatura de impacto.

En este apartado se ofrece una breve síntesis de los resultados de la búsqueda de literatura de impacto entre los años 2000 y 2020 a través de los motores WOS y SCOPUS, que resultan adecuados para realizar estudios bibliométricos al dar acceso a una amplia base de datos, ofrecer un filtro de calidad de las publicaciones y permitir la replicabilidad de resultados (Codina, 2020; Mongeon y Paul-Hus, 2016). En primer lugar, se presentan los datos que caracterizan el tipo de publicación (tipo de documento, autoría, instituciones, distribución geográfica). En segundo lugar, se presentan los temas que han centrado la atención de la investigación a través del análisis de las palabras clave de los documentos y de los temas abordados en los trabajos con un mayor número de citas.

2.1.2.1. Características de las publicaciones

Se recogen las publicaciones del ámbito de la educación patrimonial localizadas mediante una búsqueda con el software R el 31/08/2020 en los motores de búsqueda WOS y SCOPUS acotada al periodo transcurrido entre los años 2000 y 2020. Se analizan utilizando las siguientes categorías: distribución geográfica de las publicaciones, países más relevantes por número de publicaciones, características de las publicaciones (tipo de publicación, idioma), universidades más relevantes por número de publicaciones, y revistas más relevantes por número de publicaciones.

2.1.2.1.1. Distribución geográfica de las publicaciones.

La figura 5 muestra que la producción de literatura científica relacionada con el tópico “Heritage Education” presenta una gran distribución geográfica por todo el planeta. En el mapa, la intensidad del color azul representa el volumen de la producción, de modo que aparecen en azul más intenso los países que tienen una

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mayor producción, mientras que los territorios con color gris son los que no cuentan con producción en este ámbito en los motores de búsqueda utilizados.

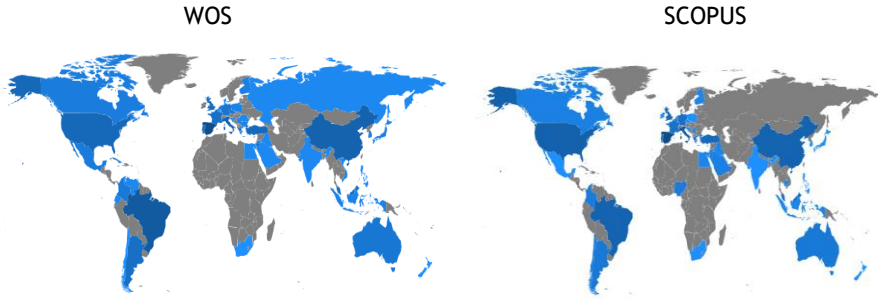


Figura 5. Distribución geográfica de la producción mundial de literatura en WOS y SCOPUS (2020). Elaboración propia

La comparación de los mapas obtenidos de las dos bases de datos pone de manifiesto tres realidades: En primer lugar, el color azul más intenso tiene una distribución muy semejante en los trabajos de las dos búsquedas, lo que confirma el carácter hegemónico de estos territorios en la producción de educación patrimonial. En segundo lugar, los territorios en los que no se encuentra producción científica o es anecdótica también son coincidentes en las dos bases con pequeñas variaciones. Por último, las diferencias más destacadas entre ambos mapas son la ausencia de datos en Rusia, algunos países del Este de Europa y de Latinoamérica en SCOPUS, mientras en WOS destacan las ausencias de Irlanda, Nigeria y algún país del Sudeste asiático.

2.1.2.1.2. Países más relevantes por número de publicaciones

La figura 6 ofrece datos más precisos que permiten identificar los países con más producción científica a través de las listas de los 10 países más relevantes a partir de los datos obtenidos en los dos motores de búsqueda. Los datos revelan que seis países (España, China, Brasil, Italia, Estados Unidos y Reino Unido) mantienen los primeros puestos en las dos listas con pequeñas variaciones relativas a su

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

posición, y en ambas listas el país con más producción es España. Los países situados entre los puestos séptimo y décimo tienen una producción sensiblemente inferior y en muchos casos solo aparecen en una de las listas (con la excepción de Francia. Sin embargo, el hecho de que solo utilicemos la ecuación *heritage education* en la búsqueda puede producir algunos sesgos en los resultados ya que otros trabajos pueden adoptar otras formulaciones, como didáctica del patrimonio, enseñanza y patrimonio, aprendizaje y patrimonio, etc. El uso de una variedad mayor de ecuaciones de búsqueda podría complementar o matizar los resultados que se ofrecen aquí.

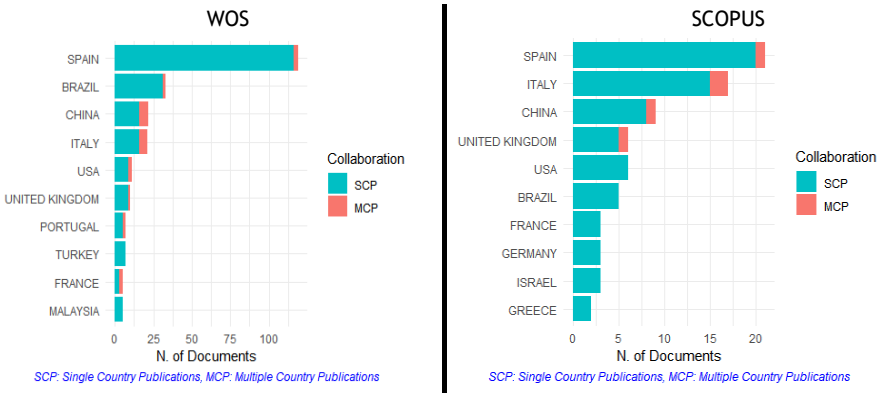


Figura 6. Países más relevantes por número de publicaciones en WOS y SCOPUS (2020). Elaboración propia

2.1.2.1.3. Características de las publicaciones

Las publicaciones analizadas han sido clasificadas por sus metadatos en función de tres grupos de variables: tipos de documentos, idiomas de publicación y el número de publicaciones por año para comprobar la evolución de la producción.

Los datos de la tabla 5 revelan que en cuanto al tipo de documentos existe una abrumadora mayoría de artículos en revistas frente a capítulos de libros u otras publicaciones. El número de autores es muy elevado superando los 500 en las dos bases de datos y la estrategia de publicación más abundante es la colaboración de varios

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

autores siendo los trabajos de autoría única menos frecuentes (86 de 229 en WOS y 74 de 310 en SCOPUS).

Tabla 5. Publicaciones de las bases WOS y SCOPUS (2020). Elaboración propia

Publicaciones en WOS	n	Publicaciones en SCOPUS	n
Documentos totales	310	Documentos totales	249
Artículos	229	Artículos	154
Trabajos de revisión	2	Trabajos de revisión	18
Capítulo de libro	4	Capítulo de libro	12
Autores	589	Autores	508
Documentos de autoría única	86	Documentos de autoría única	74
Índice de colaboración	2.27	Índice de colaboración	2.54

La figura 7 muestra que el ritmo de producción ha ido en aumento durante las dos últimas décadas en las dos bases de datos y se encuentra actualmente en el punto más alto a pesar de no haber concluido el año 2020 en el momento de la búsqueda. Aunque en la figura 7 no aparecen publicaciones en las fechas 2000-2003 cabe puntualizar que antes del año 2000, sí hubo literatura de impacto del tópico *heritage education*.

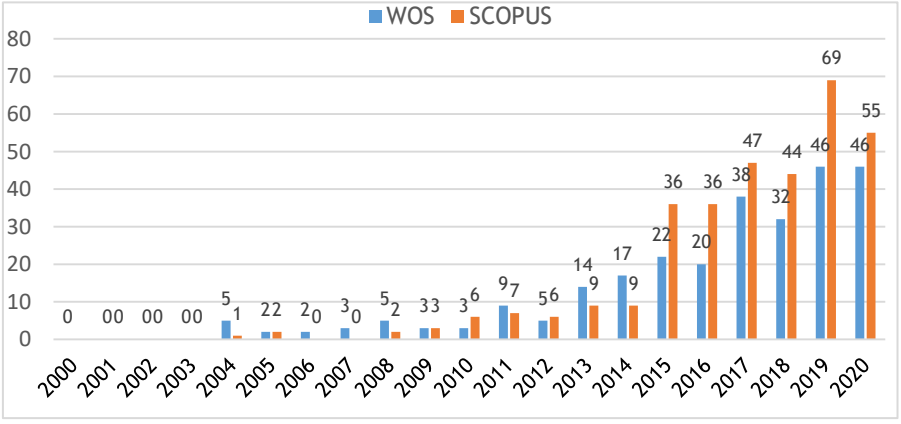


Figura 7. Producción científica sobre el tópico heritage education en WOS y SCOPUS (2000-2020). Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para finalizar con la caracterización de las publicaciones se ofrece en la tabla 6 una comparación de los idiomas utilizados de las publicaciones de las dos bases en datos absolutos, que demuestran que el inglés es indiscutiblemente el idioma más utilizado, el español es el segundo, el portugués el tercero y a bastante distancia con presencia poco significativa aparecen otros idiomas, a veces combinados con el inglés.

Tabla 6. Idiomas de publicación en WOS y SCOPUS (2020). Elaboración propia

Idiomas WOS	n	Idiomas SCOPUS	n
Inglés	157	Inglés	172
Español	107	Español	43
Portugués	34	Portugués	10
Italiano	4	Italiano	4
Turco	2	Turco	4
Francés	2	Francés	1
Holandés	3	Holandés	2
Ruso	1	Ingles/español	6
		Inglés/turco	1
		Noruego	1

2.1.2.1.4. Universidades más relevantes por número de publicaciones

La tabla 7 ofrece la relación de universidades de las que proceden los trabajos académicos de las dos bases de datos. En los datos obtenidos de WOS, los nueve primeros puestos aparecen ocupados por universidades españolas, con la Universidad de Valladolid a la cabeza y una producción muy superior a las demás. La producción española de WOS supone el 74% del total. En la base SCOPUS hay una mayor variedad de universidades de procedencia. La presencia de las universidades españolas es un poco inferior en esta base, tanto en los puestos como en las cifras, pero sigue siendo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

hegemónica con un 70% del total de la producción. La conclusión más destacada es que las universidades españolas lideran la producción científica sobre educación patrimonial.

Tabla 7. Universidades más relevantes por número de publicaciones en WOS y SCOPUS (2020). Elaboración propia

Universidades en WOS	n	Universidades en SCOPUS	n
Univ. Valladolid	65	Univ. Valladolid	31
Univ. Huelva	32	Univ. Huelva	13
Univ. País Vasco	31	Univ. Murcia	8
Univ. Murcia	23	Univ. Sains Malaysia	7
Univ. Zaragoza	17	Univ. País Vasco	6
Univ. Santiago De Compostela	16	Univ. Sevilla	4
Univ. Sevilla	13	Adnan Menderes University	3
Univ. Valencia	12	Fundac. Univ. Tecnológico Comfenalco	3
Univ. Barcelona	11	Univ. Barcelona	3
Univ. Porto	9	Univ. Oviedo	3
Univ. Sains Malaysia	9	Universidad Nacional De Cordoba	3
Yarmouk University	8	University College London	3
Adnan Menderes University	7	University Antwerpen	3
M (Corresponding Author)	7	University Vermont	3
Univ. Oviedo	7	Aristotle Univ.Thessaloniki	2
Univ. Autónoma Barcelona	6	Centro Universitario Univates	2
Univ. Autónoma Madrid	6		
Univ. Cent. Marta Abreu Las Villas	6		
Univ. Fed. Fluminense	6		
Univ. Fed. Maranhao	6		

2.1.2.1.5. Revistas más relevantes por número de publicaciones

La tabla 8 se ofrece un ranking de las revistas o fuentes de publicaciones más relevantes por el mayor número de publicaciones en el tópico *heritage education/educación patrimonial*. Las listas de las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

dos bases de datos contienen 19 fuentes de publicaciones cada una, estando algunas indexadas en ambas bases. De las 10 revistas con mayor número de publicaciones de las dos listas, 8 son españolas. Del total de fuentes recogidas, algo más del 60% en WOS y por encima del 30% en SCOPUS son de nacionalidad española, lo que viene a reforzar los datos obtenidos en número absoluto de publicaciones. Las revistas españolas que ocupan los primeros lugares son: *Estudios Pedagógicos, Ensayos-Revista De la Facultad de Educación de Albacete, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* y *Revista de Educación.*

Tabla 8. Revistas/fuentes más relevantes por número de publicaciones en WOS y SCOPUS (2020). Elaboración propia.

Revistas en WOS	n	Revistas en SCOPUS	n
Ensayos-Revista De La Facultad De Educación De Albacete	12	Estudios Pedagógicos	14
Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado	10	Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)	10
Educatio Siglo XXI	8	Advances in Intelligent Systems and Computing	9
Revista De Educación	8	Revista De Educación	7
Aula Abierta	7	Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado	7
Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales	6	Acm. International Conference Proceeding Series	4
Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado-Rifop	6	International Archives of The Photogrammetry Remote Sensing and Spatial Information Sciences - Isprs Archives	4
Cadmo	4	Teaching And Teacher Education	4
Teaching And Teacher Education	4	Arbor	3
Acesso Livre	3	Cadmo	3

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Revistas en WOS	n	Revistas en SCOPUS	n
Arbor-Ciencia Pensamiento Y Cultura	3	Cultura Y Educación	3
Arte Individuo Y Sociedad	3	History of Education and Children's Literature	3
Cultura Y Educación	3	International Journal of Heritage Studies	3
Educar em Revista	3	Isprs Annals of The Photogrammetry Remote Sensing and Spatial Information Sciences	3
Humanidades y Inovacao	3	Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development	3
International Journal of Heritage Studies	3	Public Archaeology	3
Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development	3	Sustainability (Switzerland)	3
Metis-Historia e Cultura	3	Applied Sciences (Switzerland)	2
Public Archaeology	3	Arte Individuo y Sociedad	2
Sustainability	3	Capitale Culturale	2

2.1.2.2. Intereses de los investigadores

Se procede a continuación a caracterizar los intereses o temas clave que han guiado a los investigadores del ámbito de la educación patrimonial. No se trata de proponer una clasificación alternativa a otras existentes, sino de proporcionar los resultados que se extraen utilizando como criterio de análisis las palabras clave más empleadas en las publicaciones revisadas. En la tabla 9 se ofrecen las palabras clave más empleadas en todas las publicaciones revisadas. Para que resulten más significativas, se han seleccionado las 20 palabras con mayor frecuencia de aparición en las bases de datos WOS y SCOPUS y se han descartado las demás.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 9. Palabras clave más empleadas en las publicaciones de WOS y SCOPUS (2020). Elaboración propia

Palabras clave en WOS	n	Palabras clave en SCOPUS	n
Education	8	Education	30
Cultural Heritage	7	Cultural heritage	30
Teachers	5	Heritage education	24
Archaeology	4	Cultural heritage education	22
Heritage Education	4	E-learning	20
Identity	4	Students	10
Perceptions	4	Historic preservation	9
School	4	Teaching	9
Conceptions	3	Virtual reality	9
Students	3	Augmented reality	8
Technology	3	Intangible cultural heritages	7
Apps	2	Computer science	6
Art	2	Engineering education	6
Beliefs	2	Architecture	5
Challenges	2	Computer graphics	5
Children	2	Computer programming	5
Competence	2	Curricula	5
Design	2	Heritage conservation	5
Developmental changes	2	Technology transfer	5
Dissemination	2		

La primera evidencia que se extrae de recoger las palabras clave citadas en los estudios es la gran variedad de términos, lo que indica que el campo de estudio de la educación patrimonial es fértil, está muy ramificado y no resulta fácil de clasificar. Una segunda característica de este análisis es una diferencia significativa en los datos de frecuencia de las palabras clave entre las dos bases de datos utilizadas, siendo sensiblemente más elevados en SCOPUS.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En relación con la frecuencia de las palabras clave, tres de las que ocupan los cinco primeros puestos son comunes a las dos bases: *education*, *cultural heritage* y *heritage education*. El conjunto de los términos más citados indica que las líneas de investigación más seguidas se relacionan con la educación y el patrimonio (*education, cultural heritage education*), con la enseñanza y aprendizaje en contextos formales (*teachers, students, conceptions, school*), con la tipología del patrimonio cultural (*cultural heritage*), con cuestiones identitarias (*identity*) y finalmente con el uso de dispositivos TIC (*E-Learning*).

Utilizando el software *Atlas.ti* se analizaron las palabras clave más utilizadas y se crearon 6 grupos semánticos que permiten identificar las líneas temáticas más relevantes para los investigadores. Los resultados de este análisis se presentan en la figura 8 en forma de red semántica. El concepto central para analizar (heritage education) se identifica con el color verde, el color amarillo se utiliza para identificar los agrupamientos temáticos principales, el color naranja se utiliza para los subgrupos, y el gris (citas) para el conjunto de las evidencias empíricas del análisis.

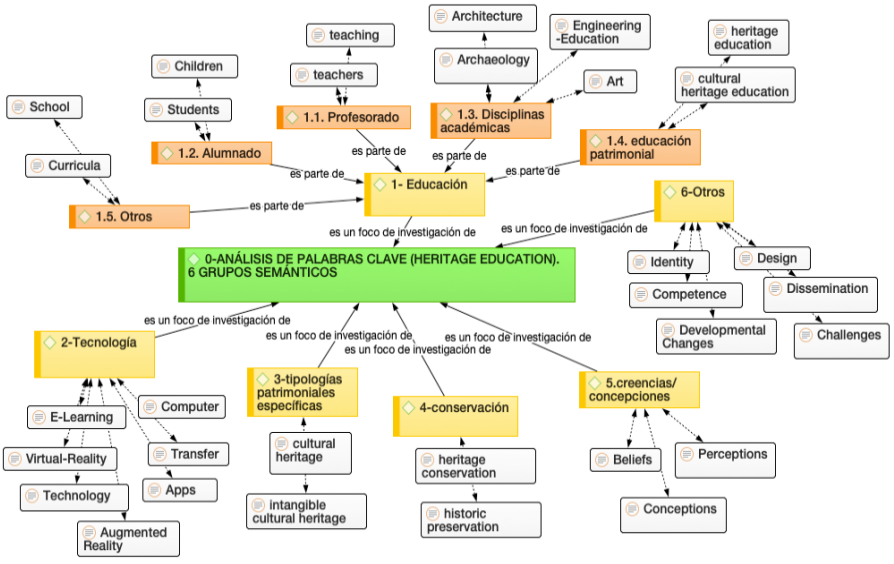


Figura 8. Red semántica compuesta por las palabras clave de los estudios del tópico "heritage education" extraídas de wos y scopus (2020). Elaboración propia

El análisis de las palabras clave y su clasificación en grupos semánticos permite identificar seis grandes núcleos temáticos de la investigación:

a) Educación. Es el grupo más numeroso, como era previsible, y el único que se halla compuesto por otros subgrupos. El campo semántico indica que se realizaron estudios sobre el contexto formal de la educación y relacionados con las etapas educativas superiores, siendo mas reducidos los que afectan a los contextos no formal e informal. Los focos de investigación más recurridos fueron: el profesorado (*teachers, teaching*), el alumnado (*children, students*), las disciplinas académicas (*archaeology, architecture, art, engineering-education*), educación patrimonial (*heritage education, cultural heritage education*) y otros (*school, curricula*).

b) Tecnologías (*technology, technology transfer, virtual-reality, e-learning, computer, augmented reality, apps).* Es el segundo grupo en importancia e indica un interés hacia el uso de la TIC en la investigación e innovación en el ámbito de la educación patrimonial. La investigación centrada en las TIC, apps, redes sociales, etc., tiene mucha presencia en el ámbito de la educación informal.

c) Percepciones/concepciones/representaciones. *(beliefs, perceptions, conceptions)*. Un grupo importante de investigaciones se ocupa de indagar el pensamiento común, las concepciones o representaciones de los actores educativos y su influencia en la enseñanza, si bien las investigaciones que utilizan de forma explícita el concepto "representaciones sociales" son escasas. Es un grupo relevante desde la perspectiva de nuestra investigación ya que la teoría de las representaciones sociales constituye una herramienta teórica importante en esta tesis doctoral. Frecuentemente los términos concepciones, percepciones, creencias y representaciones se utilizan de forma equivalente, aunque presentan diferencias conceptuales importantes (de Rosa, 2013).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

d) Tipologías patrimoniales (*Intangible Cultural Heritage, Cultural Heritage*). Varios estudios orientan sus intereses hacia las tipologías patrimoniales, en la mayor parte de los casos el patrimonio cultural e intangible y mucho menos el patrimonio natural.

e) Conservación/preservación. (*historic preservation, heritage conservation*). Los términos preservación y conservación son de los más mencionados en las palabras clave. La preocupación por la destrucción masiva del patrimonio en los conflictos bélicos generó la necesidad de conservar y proteger el patrimonio, en la actualidad sigue presente, pero al lado de otras acciones relevantes definidas por la investigación.

f) Otros. En este grupo se recogen diversos términos que hacen referencia a ámbitos importantes de los intereses de la investigación en los últimos años (*identity, challenges, competence, design, developmental changes, dissemination*)

2.1.3. La educación patrimonial en España. Aspectos legales.

El despegue de la educación patrimonial como ámbito específico de investigación e innovación educativa en España se inicia a finales de los años 90 del siglo XX, cuando comienzan a aparecer en los ámbitos de la didáctica de las ciencias sociales y de la expresión plástica los primeros trabajos que promueven el uso del patrimonio como recurso educativo (García-Ceballos, 2018). Sin embargo, será a partir de 2003 cuando la denominación de educación patrimonial comience a tener éxito y a sustituir a otros términos similares, aunque sin un consenso general. Actualmente se está consolidando un enfoque holístico de la educación patrimonial (Cuenca, 2002), también denominado integral (Olwig y Lowenthal, 2006), en el que lo natural, lo cultural y otras categorías patrimoniales se consideran dimensiones del patrimonio como aspecto esencial en el proceso educativo y de construcción de la identidad de las personas.

Fontal e Ibáñez (2017) señalan que el despliegue de la EP tuvo como consecuencia la aparición de distintos modelos que tienden a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

confluir en un enfoque holístico (Cuenca, 2002), en los que la función simbólico-identitaria tiene un peso importante (Gómez-Redondo, 2011) y donde las personas y los vínculos que establecen con los bienes patrimoniales juegan el papel fundamental (Fontal, 2003). Sobre esta base, Fontal e Ibáñez (2017) identifican cinco modelos de educación patrimonial que se representan en la figura 9.

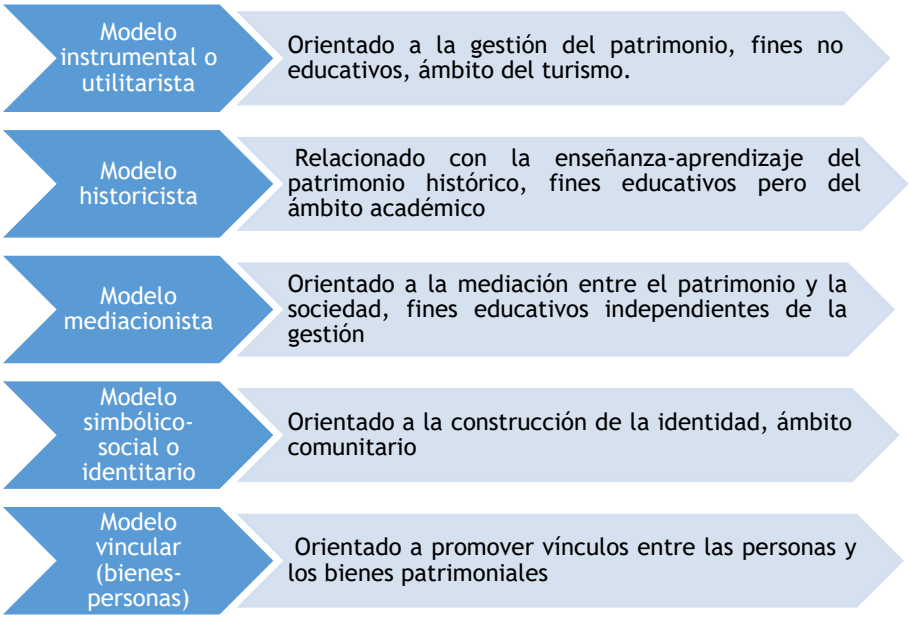


Figura 9. Cinco modelos de EP. Elaboración a partir de Fontal e Ibáñez (2017)

Si se tienen en cuenta la legislación en España la gestión del patrimonio está regulada por la Ley *16/1985 sobre el Patrimonio Histórico Español* que regula las acciones de protección, conservación, difusión, etc. En dicha ley se mencióna la educación por la importancia de esta en la formación de las personas para que "estimen" el patrimonio y lo "defiendan". A su vez en un rango jerárquico inferior están las distintas leyes de las 17 autonomías españolas y las distintas Consejerías de Educación. En el caso de Galicia son: la *Ley 5/2016, de 4 de mayo, del patrimonio cultural de*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Galicia y la reciente *Ley 5/2019, de 2 de agosto, del patrimonio natural y de la biodiversidad de Galicia*.

Con respecto a las competencias en patrimonio y educación hay organismos como la *Dirección General de Bellas Artes y Patrimonio Cultural* que se encarga de "la propuesta y ejecución de la política de Gobierno en materia educativa, de formación profesional y de universidades; así como de la promoción, protección y difusión del patrimonio histórico español" (Real Decreto 284/2017, p. 21317).

En la escala autonómica, el tercer nivel de competencias corresponde a las Direcciones Generales de Patrimonio. Para realizar acciones de colaboración conjunta entre el Estado español y las Comunidades Autónomas se encuentran organismos como el *Consejo Del Patrimonio Histórico* entre cuyas funciones se halla conocer los programas de actuación estatales y regionales y proponer actividades formativas y de divulgación sobre el Patrimonio Histórico Español. En definitiva, existe un nutrido grupo de organismos con competencias en materia de patrimonio, así como un extenso corpus legislativo de ámbito estatal y autonómico que no siempre resultan complementarios entre si. Por su relevancia en el ámbito de la educación con, sobre y para el patrimonio nos vamos a referir solamente a dos organismos: el Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE), responsable de la gestión integral del patrimonio, y el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), responsable del Plan Nacional de Educación y Patrimonio.

El **Instituto del Patrimonio Cultural de España** (IPCE) cuenta con diversas líneas de actuación en las que se puede fundamentar el trabajo con el patrimonio. Se podrían resumir en una amplia oferta de fuentes de búsqueda de datos de carácter cultural y patrimonial, la hemeroteca en línea de la Secretaría de Estado de Cultura y los planes nacionales de patrimonio cultural. Estos planes son instrumentos de guía en la gestión del patrimonio en los que colaboran varias administraciones y entidades de naturaleza pública y privada. Su objetivo es promover actuaciones relacionadas con la protección, conservación, investigación, formación o difusión. De las actuaciones relacionadas con la educación se ocupa el *Plan Nacional de Educación*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y patrimonio (PNEP) diseñado para ser el instrumento de gestión integral en EP en España y para dar respuesta a la desconexión existente entre los ámbitos formal, no formal e informal de la educación referida al patrimonio (Domínguez et al., 2017; Fontal, 2008).

Domingo, et al. (2013), al referirse a las relaciones entre patrimonio y educación, sostienen que estas relaciones son susceptibles de diferentes enfoques con resultados educativos diferentes. En el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* proponen cinco enfoques de educación patrimonial:

> *Educación con el patrimonio*. Esta relación implica el uso de los bienes culturales –muebles, inmuebles e inmateriales– como recursos didácticos. Se utiliza de este modo parcialmente el potencial del PC como transmisor no solo de conocimientos sino también de dinámicas procedimentales y actitudes relacionadas con su conservación y disfrute.
>
> *Educación del patrimonio*. El uso de la conjunción "del" en este caso supone la concepción de una enseñanza de contenidos relacionados con elementos o bienes patrimoniales integrada exclusivamente en materias escolares o en otros contenidos disciplinares.
>
> *Educación para el patrimonio.* Este planteamiento didáctico se orienta a la consecución de una enseñanza-aprendizaje de contenidos relacionados con el patrimonio como objetivo propio del proceso educativo.
>
> *Educación desde y hacia el patrimonio*. Este enfoque relacional plantea el proceso educativo conceptualizado desde la propia idea de patrimonio y orientado hacia la educación patrimonial como principal finalidad.
>
> *Educación y patrimonio o educación patrimonial*. […] de carácter globalizador, integrador y simbiótico coloca el acento en la dimensión relacional existente, no solo entre ambos términos, sino entre los elementos que integran o constituyen cada uno de ellos. La expresión Educación y Patrimonio, articuladora de este Plan Nacional, engloba, por todo lo referido, un amplio espectro de formas de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> relación entre ambos términos -con, del, para, desde y hacia- asumiendo íntegramente y de forma simbiótica el espíritu del concepto de educación patrimonial. (Domingo et al., 2013, p. 2)

Siguiendo a Fontal (2003) para valorar algo hay que conocerlo y comprenderlo antes. La autora propone una secuencia de pasos que al ser completados se logra la apropiación simbólica del patrimonio y con ello se sensibiliza al usuario y se le dota de fundamentación para que sea ciudadanía activa y comprometida con su legado patrimonial. El PNEP (*Plan Nacional de Educación y Patrimonio)* sigue esas recomendaciones y las entiende realizables a través de la educación. La educación debe incluir los ámbitos formal, no formal e informal y todos los niveles educativos.

El PNEP presenta además unos criterios y unas líneas de actuación para realizar los proyectos educativos. Los criterios son seis: a) *formación y especialización*, necesita enfoques especializados y diversificados en su implementación; b) *interdisciplinariedad*, debe trabajarse de modo que incorpore diversos puntos de vista disciplinares; c) *flexibilidad*, debe ser capaz de adaptarse al contexto y a las personas; d) *diversidad*, debe atender a la diversidad tipológica del patrimonio y a la humana; e) *participación e implicación social*, el fin de la EP es hacer que las personas se apropien simbólicamente del patrimonio; y f) *sensibilización*, crear personas que sean conscientes del valor del patrimonio para disfrutarlo, protegerlo y difundirlo (Domingo et al., 2013).

El **Observatorio de Educación Patrimonial en España** (OEPE) es un organismo cuya finalidad esencial es la localización y evaluación de programas de EP a nivel nacional e internacional con la intención de mejorar la calidad de los diseños. Hasta el año 2015 se habían seleccionado más de 2000 programas de EP de 43 países a través de 23 criterios de inclusión y 14 de exclusión; unos programas que se presentan en formatos diversos: textos escritos, documentos audiovisuales, enlaces electrónicos, etc. Como resultado de los trabajos del Observatorio, se han establecido 13 estándares básicos para el análisis de los programas de educación patrimonial (Fontal, 2016) que se presentan de forma abreviada en la tabla 10.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 10. Estándares del OEPE destinados al diseño e implementación de programas de EP. Elaboración a partir de Fontal (2016, pp. 432-433)

Estándar	Descriptor
Solidez teórico-metodológica:	Deben relacionar teoría y práctica y crear una base de investigaciones sólidas desde las que avanzar.
Consistencia y coherencia teórico-empírica	Mostrar consistencia en sus formulaciones teóricas (educación patrimonial) y en sus orientaciones prácticas (didáctica del patrimonio).
Continuidad y estabilidad temporal	Diseñarse teniendo en cuenta la continuidad en el tiempo
Estructuración didáctica resistente a las evaluaciones	Formar en metodología y técnicas de evaluación a las personas que los implementan para dotar a los programas de una estructura didáctica sólida.
Interdisciplinariedad del patrimonio y de las didácticas que se ocupan de trabajarlo educativamente	Superar la parcelación de las tipologías patrimoniales, de los públicos y de las disciplinas.
Internacionalización de los conceptos, de los diseños y de las implementaciones:	Relacionar el contexto español con las corrientes internacionales en educación patrimonial
Innovación en educación patrimonial	Incluir propuestas innovadoras que combinen la creatividad con la efectividad didáctica
Aprovechamiento del potencial de las TIC	Aprovechar las potencialidades de las tecnologías. ubicuidad de los aprendizajes, situaciones de la vida cotidiana, inventariado, catalogación o apropiación simbólica del patrimonio.
Coordinación entre agentes educativos	Formular propuestas de colaboración entre agentes educativos de los distintos ámbitos (formal, no formal e informal).
Enfoques procesuales basados en los vínculos entre bienes y personas	Superar perspectivas centradas en la transmisión-recepción de los contenidos y atender a los vínculos entre bienes y personas (procesos afectivos hacia el patrimonio).
Diversificación y singularización de los educandos y públicos	Estar adaptados a las diferentes características de los diferentes públicos y alumnado. At. a la diversidad.
Ordenación desde los micro-patrimonios hasta los macro-patrimonios	Adoptar una visión macro del patrimonio representada en la definición de Patrimonio Mundial a través del trabajo con los patrimonios micro (próximos, locales, familiares, cercanos, etc.). Aprendizaje más significativo.
Incorporación de la evaluación en la programación e implementación en educación patrimonial	Incluir la evaluación en su diseño, no solo al final de las acciones, sino […] a lo largo del proceso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las debilidades en los diseños, así como la ausencia frecuente de procesos de evaluación rigurosos en los programas de educación patrimonial han sido objeto de análisis en varios estudios (Fontal y García-Ceballos, 2019; Fontal y Martínez, 2017). Algunos trabajos también ofrecen pruebas de instrumentos de evaluación estandarizada (Fontal et al., 2019). Por otra parte, con enfoques más cualitativos, Castro-Calviño et al. (2021) ofrecen un ejemplo de evaluación centrada en un programa de educación patrimonial denominado *Patrimonializarte* que se desarrolló en varios centros y niveles educativos de Galicia.

2.1.4. La investigación en educación patrimonial en España

La investigación sobre educación patrimonial ha avanzado de forma significativa en España en las dos últimas décadas (Fontal et al., 2016; Fontal e Ibáñez, 2017; Ibáñez et al. 2015). En este camino la primera tesis doctoral referida a la educación patrimonial (Fontal, 2003) supuso un punto de inflexión en la definición conceptual del patrimonio y en el impulso de la producción científica en educación patrimonial que ha continuado a un ritmo creciente hasta la actualidad.

Las circunstancias que favorecieron el desarrollo de la investigación en educación patrimonial en España son congruentes con el creciente interés internacional por el patrimonio y sus usos sociales y educativos (Harrison, 2013; van Boxtel et al. 2016; Waterton y Watson, 2015). En el caso español también actuó como estímulo la riqueza patrimonial del país compuesta de unos 60.000 BIC (Bienes de Interés Cultural) y la necesidad de su gestión (Fontal, 2016). No debe olvidarse que el patrimonio cultural y el turismo que se vincula con él tiene un peso importante del conjunto de la economía española.

El estudio sistemático de Fontal e Ibáñez (2017) sobre la investigación en educación patrimonial en España propone clasificar las investigaciones en tres genealogías investigativas y dos grados de consolidación. La tabla 11 recoge esta clasificación de forma sintética.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 11. Las cuatro genealogías investigativas en educación patrimonial en España. Elaboración a partir de Fontal e Ibáñez (2017, pp 204-208)

Genealogías	Características
Genealogía de investigación (Re) Conceptualizante	Trata de producir conceptualizaciones, re-conceptualizaciones y revisiones teóricas de la EP.
Genealogía de investigación didáctico-contextual	Centra la atención en la didáctica del patrimonio, la museografía didáctica, los procesos de interpretación o la difusión del patrimonio.
Genealogía de investigación evaluativa	Desarrolla procesos de evaluación de los programas de EP utilizando enfoques cuantitativos y cualitativos en diversos contextos.
Líneas de investigación consolidadas en educación patrimonial	Son las líneas más sólidas que han contribuido a conformar este ámbito de conocimiento. Se pueden incluir investigaciones sobre: la epistemología y los modelos de EP, la investigación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), la innovación en los recursos y herramientas para la interpretación del Patrimonio, o el análisis del patrimonio en la legislación educativa.
Líneas de investigación emergentes en educación patrimonial	Son los nuevos intereses de la investigación y serán importantes en los próximos años. Pueden citarse: la evaluación del impacto de los medios de comunicación en la EP, la integración de las TIC en la enseñanza aprendizaje, o el estudio de los diseños y las prácticas innovadoras.

2.1.4.1. Focos de investigación en España y redes de colaboración

El auge de la investigación en EP en España se ha deducido hasta ahora de indicadores relacionados con la elevada presencia de literatura científica especializada. Esta producción es atribuida a un nutrido número de investigadores que se organizan en grupos adscritos a varias universidades españolas. Se va a caracterizar a esos grupos a través del análisis de los metadatos relativos a sus publicaciones. Interesa además conocer el número y el modo en que se establecen las colaboraciones con sus homólogos de otros grupos. Finalmente se ofrecerán datos de las tesis que se han producido en el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

seno de estos grupos desde 2003 hasta la actualidad con el descriptor "educación patrimonial" en su título.

En primer lugar, se caracterizan los focos de investigación con datos de pertenencia a una institución y los nombres de las figuras de los investigadores principales. Los grupos principales son los de la Universidad de Valladolid (UVA), Universidad de Huelva (UHU), Universidad del País Vasco, Universidad de Zaragoza (UNIZAR), Universidad de Barcelona (UB), Universidad de Oviedo (UNIOVI), Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad de Murcia (UM), Universidad de Santiago de Compostela (USC), Universidad de Sevilla, Universidad Complutense de Madrid, o la Universidad de Extremadura.

Se realizó una revisión de literatura especializada analizando los resultados de la búsqueda en WOS y SCOPUS de la producción española bajo el descriptor "heritage education" utilizando el software *R* y también se han recogido en TESEO las tesis doctorales con el descriptor "educación patrimonial" en el título entre los años 2003 a 2021. En las figuras 10 y 11 se ofrece una representación de la producción científica en educación patrimonial que se ha llevado a cabo en las universidades españolas. El tamaño de los recuadros de las universidades indica la relevancia en función del número de publicaciones; las líneas de conexión indican las relaciones establecidas en publicaciones conjuntas; los colores sirven para identificar los grupos de colaboración más frecuente.

En las dos figuras (10 y 11), que se corresponden con los datos obtenidos de WOS y SCOPUS respectivamente, se pueden observar redes muy ramificadas lo que indica colaboraciones numerosas dentro de los grupos nacionales y algunas conexiones con universidades extranjeras. En ambas redes los núcleos principales en cuanto a intensidad de las colaboraciones (más ramificación) son los que se establecen alrededor de las universidades de Valladolid, País Vasco, Huelva y Santiago de Compostela, siguiendo prácticamente la misma tónica los datos de WOS y SCOPUS. También aparecen otros grupos que forman pequeños conjuntos (de una a cuatro universidades) que no establecen conexiones con los grupos hegemónicos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

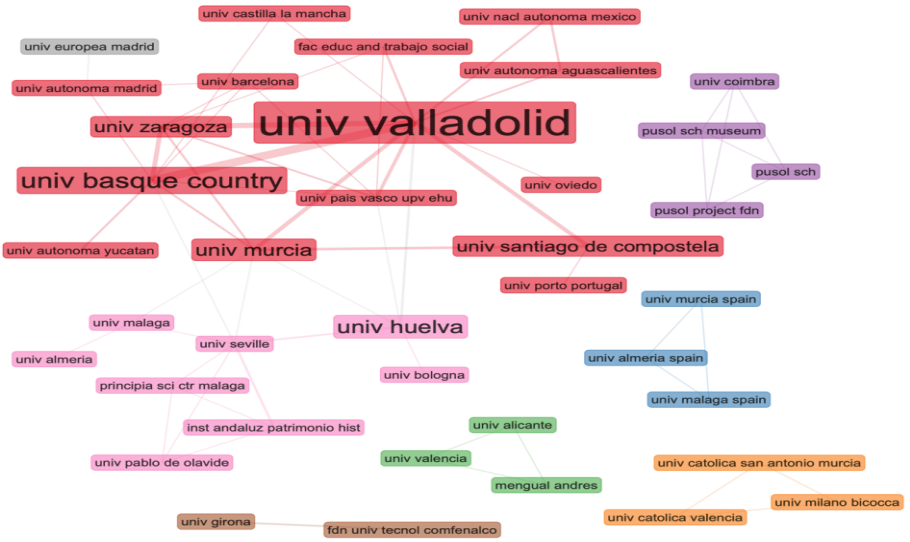


Figura 10. Red de colaboraciones entre universidades españolas establecidas de los metadatos de sus publicaciones en WOS (1999-2021). Elaboración propia con software *R*



Figura 11. Red de colaboraciones entre universidades españolas establecidas de los metadatos de sus publicaciones en SCOPUS (1999-2021). Elaboración propia con software R

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Una búsqueda en la base de datos Teseo de tesis doctorales, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, utilizando la ecuación de búsqueda "Educación Patrimonial" aportó 17 resultados. La tabla 12 permite ver la distribución de la producción de tesis doctorales en las universidades españolas, lo que viene a confirmar la hegemonía de ciertas universidades y grupos de investigación en el campo de la educación patrimonial. Una información más detallada sobre los autores, directores y características de las tesis doctorales defendidas puede encontrarse en los trabajos de Fontal e Ibáñez (2017) y García-Ceballos (2018).

Tabla 12. Distribución geográfica de las tesis doctorales defendidas en España con el descriptor "educación patrimonial" en el título. Elaboración propia a partir de los datos de la base Teseo

Universidades	Número de tesis
Universidad de Valladolid	6
Universidad de Huelva	2
Universidad Autónoma de Madrid	2
Universidad de Santiago de Compostela	1
Universidad del País Vasco	1
Universidad de Girona	1
Universidad de Oviedo	1
Universidad Complutense de Madrid	1
Universidad de León	1
Universidad de Sevilla	1

2.1.5. Los ámbitos de investigación en educación patrimonial

La educación patrimonial, es decir, los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el patrimonio se desarrollan en los contextos formal (los centros educativos), no formal (museos, centros de interpretación, instituciones varias) e informal (familias, medios de comunicación, redes sociales) (Domínguez et al., 2017). Estos tres ámbitos tienden a interrelacionarse en la vida cotidiana de las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

personas, pero en los diseños educativos se formulan de modo independiente y sin relaciones mutuas hasta el punto de que autores como Baena (2016) hablan de "divorcio" para referirse a esta falta de relación entre los tres ámbitos educativos. Esta tesis doctoral se centra en el contexto formal (los centros educativos) de la educación patrimonial, pero, como señala Fontal (2008), las personas aprendemos aspectos relacionados con el patrimonio también en los demás contextos. De este modo, en este apartado prestaremos atención a la investigación que se ha realizado en relación con los tres ámbitos señalados.

2.1.5.1. Investigaciones referidas al ámbito no formal.

Aunque existen varios contextos para la educación no formal, en la práctica, los lugares donde se lleva a cabo esta forma de educación de manera más intensa son los museos y algunos otros lugares de presentación del patrimonio (Arbués y Naval, 2015) y es a este ámbito concreto al que se refiere una parte importante de la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje no formal.

La asociación del museo con la educación no formal referida a la difusión del patrimonio tiene una tradición de siglos y, aunque los museos han dejado de ser espacios guardianes del saber o vitrinas que atesoran los objetos para convertirse en entidades dinámicas en las que se construyen y reconstruyen significados y se realiza un papel socializador de la cultura (Asensio y Pol, 2003; Lucas et al. 2020), su función tradicional sigue todavía vigente en las representaciones de muchos actores educativos (Conde y Armas, 2019).

Por otro lado, Almagro (2020) dice que el salto cualitativo que dieron los museos en cuanto a su dimensión educativa se produjo en la segunda mitad del siglo XX. En España de modo concreto, los cambios hacia la utilización educativa de los museos fueron facilitados por el marco curricular de la ley de 1970 en la que se incluye la visita a estos espacios como recomendación, aunque fue años más tarde cuando se consolidarían esas propuestas a través de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

creación de los departamentos de Educación y Acción Cultural de los museos.

También en el ámbito internacional se pueden obtener datos que revelan la importancia educativa y social atribuida a los museos. Según los estatutos del ICOM[7] (Consejo Internacional de Museos, en español) la definición vigente de museo es: "[…] una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo". Según Sandahl (2019) el ICOM reconoció que los museos eran ejes culturales fundamentales para preservar el patrimonio cultural y tender hacia un futuro deseable. Circunstancias como estas favorecieron su lugar preeminente como escenario en el ámbito de la educación no formal.

Esto sin embargo no quiere decir que en los museos solo se lleve a cabo un aprendizaje no formal. También se realiza un aprendizaje informal no reglado, voluntario, con público no escolar, sin sujeción a un currículo y a una evaluación. Lo que sucede es que no hay que olvidarse que buena parte de los usuarios de las instituciones museísticas son estudiantes integrados en los sistemas escolares (Serrat, 2008) y al tener ese público las investigaciones realizadas también se ocupan de las variables que tienen repercusión en la manera en que producen los aprendizajes.

En España es un campo de investigación que cuenta con un corpus importante de publicaciones como se puede comprobar a través de los resultados de una búsqueda de literatura en la base *Dialnet Plus*, que recoge información del contexto español. El proceso de revisión tuvo como finalidad examinar la producción de artículos para obtener una visión rápida del campo sin pretensiones de exhaustividad. Se ofrecen los datos cuantitativos de la búsqueda realizada el día 02/12/2021 y también se comentan algunos trabajos relevantes para dar una imagen más precisa de la investigación en el

[7] Link de ICOM: https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

campo de museos y educación. La producción científica en artículos localizados mediante la ecuación "patrimonio y museos" en un rango de "todos los años" ofrece inicialmente 121 resultados distribuidos en 55 artículos de revista; 4 tesis doctorales; 7 capítulos de libro y 2 libros. Después de una depuración para seleccionar exclusivamente artículos en revistas, con texto completo disponible, producidos en el contexto español, el resultado final fueron 55 artículos distribuidos en 47 revistas, 44 editores y 369 descriptores o palabras clave. Los idiomas de publicación fueron español (49 publicaciones), catalán (2), portugués (2), inglés (1) e italiano (1).

A continuación, se ofrece una selección de trabajos de investigación, provenientes de *Dialnet Plus* y de otras bases como *Google Académico*, que dan cuenta de algunos de los aspectos abordados en la investigación realizada en España en educación no formal referida a los museos.

Álvarez-Rodríguez et al. (2019) realizan una revisión en las bases WOS y SCOPUS de la producción científica vinculada a la formación de educadores de los museos; sus conclusiones indican que es una línea emergente de investigación en la que España y Estado Unidos son los principales productores de investigación al mismo tiempo que ponen de manifiesto la necesidad de crear vías de comunicación entre las universidades y los museos para poder analizar mejor la riqueza y heterogeneidad de las acciones educativas que se llevan a cabo en esas instituciones. Martín-Cáceres y Cuenca (2011) analizan las opiniones de los gestores patrimoniales sobre la forma de conceptuar el patrimonio y la forma de realizar su enseñanza en el ámbito no formal. Arbués y Naval (2015) centran su investigación en la perspectiva del profesorado sobre los museos como espacios de aprendizaje. Huerta (2011) indaga sobre la necesidad de colaboración entre los educadores de museos y los docentes de centros educativos. Y en esta misma dirección, Escribano et al. (2019) diseñan y aplican un cuestionario para medir el grado de desarrollo de la colaboración entre las escuelas y los museos.

Algunos otros trabajos abordan diferentes aspectos del aprendizaje en los museos y los medios y estrategias utilizadas para

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estos fines. Asensio y Pol (2003) estudian la evolución de las propuestas educativas, las actividades y los materiales empleados en las instituciones museísticas para promover aprendizajes sobre el patrimonio. Rico (2009) analiza los gabinetes pedagógicos de los museos de Bellas Artes y las características de los materiales educativos desarrollados por estas instituciones. En el ámbito de la museografía didáctica, Santacana (2006) estudia los factores que influyen en la presentación y museización del arte y algunos de sus déficits más comunes. En el terreno de la aplicación de las tecnologías en los entornos museísticos, Cuenca et al. (2006) estudian las características de las páginas web de los museos andaluces. Ibáñez et al. (2003) investigan el uso de las TIC en los museos del País Vasco. Y Luna et al. (2020) realizan un análisis comparado del uso de las *apps* en los contextos mexicano y español.

Finalmente, algunos ejemplos de investigaciones sobre propuestas educativas realizadas en museos específicos son el estudio del Museo de la Seda de Valencia (Aparici, 2020); los museos industriales (Méndez, 2016); los museos ferroviarios (Méndez, 2017; Méndez y Cuellar, 2017); el Museo de Farmacia de Sevilla (Ramos y Ruiz, 2018) o los museos pedagógicos (Álvarez-Domínguez y Payá, 2015; Cerezo-Manrique y Cerezo-Manrique, 2016; Sanchidrián et al., 2020).

2.1.5.2. Investigaciones referidas al ámbito informal

> El aprendizaje informal se define como “el aprendizaje espontáneo y no estructurado que ocurre a diario en el hogar y el vecindario, detrás de la escuela y en el campo de juego, en el lugar de trabajo, en el mercado, biblioteca y museo, y a través de los distintos medios de comunicación” (Coombs, 1985, p. 92), siendo con gran diferencia la forma más común de aprendizaje de las personas adultas. Illeris (2004a) también lo denomina "aprendizaje diario" porque "tiene lugar en todos los ámbitos privados y contextos no organizados de la vida cotidiana” (p. 151). […] Es un aprendizaje que tiene lugar sin un currículo prescrito externamente ni unos objetivos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> de aprendizaje regulados por las administraciones o las instancias educativas (Merriam et al., 2020, p. 35).

El origen de la educación informal tiene lugar a mediados del siglo XX cuando se halla consolidada la educación formal en los países avanzados y las limitaciones del sistema formal y la búsqueda del acceso general a la cultura inducen a dirigir la mirada hacia los ámbitos informales de la educación (Asenjo et al., 2012). En el terreno de la educación patrimonial, así como en la educación no formal el foco de atención principal fueron los museos, en la educación informal se dirigió la atención hacia el entorno familiar, los espacios de ocio y las redes sociales. La finalidad de los estudios en el ámbito informal es definir las variables que influyen en el hecho de que los aprendices tomen conciencia de sus propios aprendizajes. En la actualidad, la mayor parte de los escolares de la educación obligatoria consumen un 20% de su tiempo en el contexto escolar (Arbués y Naval, 2015); si se concibe el aprendizaje como un proceso que se produce de forma permanente, un porcentaje muy superior de horas de aprendizaje de los escolares se produce fuera de las aulas. Asensio (2015) resume esta realidad con una frase concisa: "aprender es natural, un aula no" (p. 60).

Varios trabajos monográficos en este campo tratan de definir de forma más precisa el campo del aprendizaje informal. Mills y Kraftl (2014) abordan el aprendizaje informal de niños y jóvenes como un proceso relacionado con la experiencia humana en general, pero con especial relevancia en ciertos periodos y contextos. Richardson y Wolfe (2001) relacionan este concepto con el trabajo comunitario que realizan ciertos colectivos para formarse, pero estableciendo la relevancia en el modo de trabajar más que en el grupo al que se dirigen (generalmente jóvenes). Por su parte, Zervas (2016) analiza los contextos de aprendizaje informal de los niños griegos entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX y su contribución a la construcción de su identidad a través de una selección involuntaria de aspectos de su legado cultural.

Algunos autores han reflexionado sobre el papel del aprendiz tomando en cuenta el grado de consciencia de su aprendizaje o su

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

intencionalidad. Schugurensky (2000) identifica tres formas de aprendizaje informal dependiendo de la combinación de la consciencia y la intencionalidad de los aprendices: (a) *aprendizaje autodirigido,* donde la consciencia y la intencionalidad en el aprendizaje están presentes en alto grado; b) *aprendizaje incidental*, en el que el aprendiz es consciente pero no tiene intencionalidad y (c) *aprendizaje tácito*, también llamado socialización, en el que el aprendiz no es consciente ni tiene intención. Podría añadirse una cuarta modalidad de aprendizaje informal a la que Bennett (2012) denomina *aprendizaje integrativo* en el que el aprendiz actúa sin consciencia, pero con intencionalidad. Asensio (2015) trata de mostrar que el aprendizaje informal es la forma "natural" de acercar la temática patrimonial al alumnado y realiza una revisión del concepto informal a través de la literatura, su definición, las características que lo definen y contempla los contextos de aprendizaje como museos y otros escenarios de presentación del patrimonio. Por su parte, Baena (2016) afirma que el problema fundamental de la enseñanza del patrimonio para el alumnado es "la distancia a la que se encuentra el patrimonio cultural de sus propios intereses por lo que hay que ir buscando puntos de conexión que hagan llegar a los estudiantes a su aprecio y al interés por su conocimiento" (p. 15). El autor propone utilizar las visitas a lugares patrimoniales como forma específica de trabajo de la educación informal. Desde otras perspectivas, en la medida en que muchas de estas visitas y trabajos de campo están dirigidos por profesores, están guiadas por objetivos educativos, abordan contenidos curriculares y son evaluadas deberían situarse más bien en el ámbito del aprendizaje no formal (Coombs, 1985; Merriam et al., 2020).

Un aspecto que ha centrado el interés de la investigación sobre el aprendizaje informal del patrimonio ha sido la utilización de las TIC. Una revisión de la literatura con la ecuación de búsqueda "educación patrimonial y TIC" en Dialnet Plus proporciona 33 resultados de los cuales los que resultan más relevantes son: Asensio e Ibáñez (2010); Correa et al. (2006); Gillate et al. (2017); Gómez-Redondo et al. (2016); Ibáñez et al. (2012); o Maldonado-Esteras (2017).

Finalmente, algunos estudios insisten en la necesidad de ampliar los criterios de inclusión en los contextos de aprendizaje informal del patrimonio. Fontal (2016) constata la escasez de contenidos y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

programas dirigidos a personas con diversidad funcional: tan solo un 0.6% de la programación de educación patrimonial contempla a estos colectivos. Insisten en esta idea Asensio et al. (2016) que proponen mejorar la sensibilidad inclusiva de los espacios y los profesionales responsables de la educación con el patrimonio. Kestelman (2017), por su parte, trabaja la inclusión desde la perspectiva de las necesidades del usuario infantil y denuncia el deterioro de los espacios públicos abiertos y sus efectos negativos en la participación y la construcción de ciudadanía.

Finalmente, una búsqueda de tesis doctorales española sobre educación patrimonial en el contexto informal en la base de Dialnet Plus da como resultado 13 tesis doctorales que se presentan en la tabla 13 La búsqueda abarca un rango de años de 2000 a 2019. Las universidades con mayor producción son la Universidad Autónoma de Madrid (4) y la Universidad del País vasco (2). En cuanto a las temáticas, destacan las referidas al empleo de las TIC, la música, el flamenco, la iconografía o los espacios arqueológicos. En cuanto a los contextos predominan los espacios de presentación del patrimonio, como museos, sitios arqueológicos, campos de trabajo o paisajes industriales.

Tabla 13. Tesis doctorales en España sobre el aprendizaje informal y el patrimonio. Elaboración propia a través de los datos de Dialnet Plus

Director	Título/autor/año/universidad	Tema
Correa Gorospe	Ibáñez, A. (2006). *Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco* (tesis doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea).	Aspecto educativo de los Campos de trabajo dedicados al patrimonio
Loek Hernandez	Pinto Monteiro, R. M. (2016). *Da arte ao público. Contexto português actual* (tesis doctoral, Universidade de Vigo).	Colaboración museo escuela y papel de la comunicación
Casañ Muñoz y Cabedo Más	Morales Navarro, G. M. (2014). *La música en el cine: su valor sincrético y educativo* (tesis doctoral, Universitat Jaume I).	Valor educativo del cine y su música

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Director	Título/autor/año/universidad	Tema
Siles González	Núñez del Castillo, M. N. (2008). *Los cuidados de salud a través de la iconografía: Una aportación desde la perspectiva de la enfermería* (tesis doctoral, Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante).	Aprendizaje a través de la iconografía
Castaño Madroñal	Periáñez Bolaño, I. P. (2019). *Comunicando márgenes a través de la música en el mediterráneo: Flamenco y ghiwane, encuentros y emergencias* (tesis doctoral, Universidad de Sevilla).	El flamenco como un conjunto de conocimientos y su aprendizaje
Ricós Vidal	Plaza Blázquez, M. C. (2019). La producción oral en segundas lenguas. Análisis, creación y puesta en práctica de actividades en el aula de español como lengua extranjera. (tesis doctoral, Universitat de Valencia)	Aprendizaje de 2ª lengua en contexto informal
Bandal galán y Asensio	Ruiz Jiménez, J. (2012). Musealización e impacto cultural en las ciudades actuales de sus vestigios arqueológicos antiguos, un estudio europeo. (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid)	Impacto cultural y evaluación de audiencias en sitios de vestigios
Pérez fuentes	Seidita, T. (2017). *Relación entre escuela y museos: aspectos emocionales relacionados con la motivación. Relationship between school and museums: emotional aspects related to motivation* (tesis doctoral, Universidad de Almería).	Inteligencia emocional arte y aprendizaje
Asensio B. M. e Ibáñez -Etxeberría	Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid)	Evaluación de programa de tecnología móvil (TIC)
Asensio B.M.	Asenjo-Hernanz, M. E. (2014). *Aprendizaje informal y nuevas tecnologías: análisis y medición del constructo de interactividad en contextos de exposición del patrimonio* (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).	TIC y aprendizaje
Tello-Díaz-Maroto	Feridouni, A. (2019). *Nuevos espacios de aprendizaje. Incorporación adecuada de las TIC para tender puentes entre el museo y la escuela* (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).	TIC y aprendizaje
Calaf Masachts	García Eguren, M. (2010). *Relación museo-territorio e implementación didáctica: Museo de la Escuela Rural de Asturias*. (tesis doctoral, Universidad de Oviedo)	Aprendizaje en el "Museo de la escuela"

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Director	Título/autor/año/universidad	Tema
Madariaga Orbea e Ibáñez-Etxeberría.	Gillate-Aierdi, I. (2014). *Programas de educación patrimonial en contextos informales: análisis y valoración de su influencia en el alumnado de eso de la zona minero-industrial de bizkaia* (tesis doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea).	Evaluar programas de EP en contexto informal.

En la presente tesis se ha utilizado la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) para resolver la metodología por ello este epígrafe, dedicado a la investigación del aprendizaje con el patrimonio en el ámbito informal, se puede completar con una serie de estudios que se ofrecen en apartados posteriores. Los estudios seleccionados indagan la perspectiva a través de las Representaciones Sociales (RS) de diversos actores sociales a nivel internacional sobre distintas nociones del patrimonio cultural y su gestión (paisaje, legado ideológico, paisaje urbano, etc.) en varios países.

2.1.5.3. Investigaciones en el ámbito formal. El patrimonio en la escuela

Aunque ya se ha visto que la escuela no es el único contexto donde las personas interactúan y se apropian del patrimonio (Asensio, 2015; Fontal, 2008), sin embargo, ofrece una serie de ventajas respecto a otros ámbitos de educación patrimonial para promover el aprecio y la vinculación con el patrimonio como una dimensión de la educación ciudadana. El hecho de que exista una programación educativa con objetivos y contenidos explícitos, un profesorado que aborda el patrimonio desde diferentes disciplinas, las relaciones entre iguales y con la comunidad educativa y los procesos de evaluación e investigación hacen de los centros educativos el contexto más adecuado para el trabajo sistemático sobre el patrimonio con los estudiantes de diferentes edades (Baena, 2016).

Algunos autores han destacado el potencial educativo del patrimonio para la educación de los estudiantes como ciudadanos y para favorecer la vinculación emocional con su entorno y con la comunidad. González-Monfort (2008) ha resaltado el valor del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

patrimonio como recurso educativo para el desarrollo de la conciencia histórica en los jóvenes. Van Boxtel et al. (2016) señalan que el patrimonio es importante como recurso porque permite al usuario experimentar con las evidencias reales del pasado o interactuar con los espacios donde se han producido los hechos históricos, factores importantes para el desarrollo de la conciencia histórica. En este mismo sentido, Pinto y Zarbato (2017) apuntan a que las actividades de enseñanza con el patrimonio del entorno próximo favorecen los aprendizajes históricos y la conciencia patrimonial del alumnado.

En una línea que ha adquirido un desarrollo importante en los últimos años, Sanjo y Martín (2008) señalan que uno de los valores educativos del patrimonio es su capacidad para promover la vinculación emocional del alumnado a través del contacto directo con los elementos patrimoniales del entorno. En una línea similar Domínguez-Almansa y López-Facal (2017b) señalan la importancia de incorporar la dimensión emocional en el aprendizaje a través del trabajo con el patrimonio local.

Algunos estudios han insistido en el carácter complejo e interdisciplinar del patrimonio como una oportunidad educativa para su abordaje desde diferentes disciplinas. Hernández-Cardona (2003) dice que el interés didáctico del patrimonio se justifica si se considera que es un tema definido por su heterogeneidad y por lo tanto con potencial para la interdisciplinaridad. En la misma dirección, Estepa et al. (2005) sostienen que al ser el patrimonio un referente interdisciplinar, constituye un marco privilegiado de aprendizaje; sin embargo, sostienen que pese a su potencialidad se suele trabajar de modo erudito, unidisciplinario y localista, lo que indica unas carencias que convendría mejorar. Fernández-Salinas (2005) señala entre los potenciales educativos del patrimonio su carácter interdisciplinar, su contribución a un mayor aprovechamiento de los recursos del territorio, su potencial para promover valores identitarios de las culturas propias frente a la globalización uniformizadora y, por último, su capacidad de generar actitudes respetuosas y de cuidado. Cuenca (2014) sostiene que el patrimonio no solo tiene que ver con el pasado; el conocimiento del pasado es importante, pero poniéndolo al servicio de la comprensión del presente y del diseño del futuro en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

diálogo con las raíces sociales e identitarias de las que se parte. Harrison (2015) también señala la vocación de futuro del uso del patrimonio, pero añade una pincelada crítica al afirmar que las investigaciones en el campo del patrimonio deben contribuir a la mejora de las sociedades y que en ocasiones el patrimonio promovido desde las instancias del poder también contribuyó a la exclusión de colectivos sociales y a la desigualdad. En esta línea crítica, Lowenthal (1998a) también insistió en que el patrimonio se ha usado para legitimar el presente recurriendo en muchos casos a la invención o manipulación del pasado.

Si hasta aquí se ha hecho referencia al potencial educativo del patrimonio, otros autores se han ocupado de los desafíos y los obstáculos con que se encuentra la educación patrimonial en las escuelas. Estepa (2001) señala que las principales dificultades para la enseñanza del patrimonio en el contexto de las ciencias sociales son su carácter anecdótico, el enfoque fuertemente disciplinar y la falta e una perspectiva integral del patrimonio. Molina y Escribano (2017) señalan que hay una desconexión entre la investigación y enseñanza del patrimonio. En la misma línea Estepa y Cuenca (2006) indican que algunos de los problemas detectados son la ausencia de relación entre la comunidad educativa y las instituciones gestoras del patrimonio, la falta de un criterio común entre los docentes con respecto a la noción de patrimonio o las dificultades para el reconocimiento de las variedades tipológicas del mismo. Huerta (2011) también detecta necesidades de comunicación entre los educadores de museos y docentes escolares relacionadas con diferencias en aspectos como la conceptualización del patrimonio o los lenguajes empleados. Cuenca et al. (2011) identifican tres tipos de dificultades en el trabajo con el patrimonio en las aulas:

a) Conceptuales. El concepto patrimonio ha experimentado cambios a través del tiempo y las investigaciones detectan una concepción restringida en el profesorado, el alumnado y materiales didácticos en los que prevalece una noción vinculada a la monumentalidad y al carácter material del patrimonio; esto supone una concepción disonante con los enfoques y finalidades de la investigación actual y alerta sobre la necesidad de reformular las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

concepciones y prácticas patrimoniales que se realizan en los centros educativos.

b) Ideológicas. Los procesos de patrimonialización se han caracterizado por la exclusión de ciertas personas y grupos sociales en la toma de decisiones patrimoniales. También ha habido ciertas visiones peyorativas que lo conciben como un elemento opuesto al desarrollo social, un generador de problemas civiles y una fuente de gastos. Esto exige una reflexión desde disciplinas como la antropología, la política, la sociología, la cultura y la educación que legitime y prestigie socialmente el patrimonio.

c) Metodológicas. La educación patrimonial en las aulas exige el uso de metodologías y actividades variadas: formulación de problemas, salidas escolares, exploración del entorno, uso de diferentes fuentes de información y adopción de respuestas a los problemas formulados. Sin embargo, estas prácticas de contacto directo con el patrimonio, que suponen una indudable fuente de aprendizaje, generan problemas como los trámites burocráticos, la dificultad de gestionar al alumnado, los gastos de desplazamiento, las relaciones con otras instituciones, o la dificultad de evaluación de los aprendizajes.

La presencia del patrimonio en los currículos escolares es otro de los aspectos que ha merecido atención de los investigadores. Fontal (2008; 2016) ha analizado la presencia del patrimonio en las sucesivas leyes educativas (LOGSE, LOE y LOMCE) y ha constatado una presencia creciente en los textos legislativos, pero aboga por una mayor relación de complementariedad entre la educación que se desarrolla en los contextos formal, no formal e informal. Oriola (2019) estudia el currículo y el patrimonio desde una perspectiva de los cambios y destacan la necesidad de una actualización de ambos para su funcionalidad educativa. Fontal e Ibáñez (2015) conciben el currículo como una herramienta para conseguir optimizar la gestión del patrimonio por parte de la ciudadanía. Pinto y Molina (2015) hacen un estudio comparado de los currículos de España y Portugal. Finalmente, Fontal et al. (2017) realizan un análisis de contenido para detectar la presencia explícita e implícita del patrimonio en el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

currículo educativo y su correspondencia con los contenidos formativos del Grado de Maestro de Educación Primaria.

Otro de los asuntos que ha sido objeto de investigación son los materiales educativos con los que se trabaja el patrimonio en las aulas. Los materiales curriculares tienen un papel relevante en la práctica y algunos de ellos, como los libros de texto, son los que mantiene una influencia preponderante sobre los docentes a la hora de llevar a cabo su labor. Algunos trabajos destacados en este campo son los de Cuenca et al. (2017) sobre el tratamiento del patrimonio en los libros de texto en la educación obligatoria; Cuenca y López-Cruz (2014) sobre los libros de historia y geografía de Educación Secundaria; González-Monfort y Pagés (2005) sobre el tratamiento didáctico del patrimonio en los manuales educativos de museos; o Ferreras-Listán y Jiménez-Pérez (2013) sobre la conceptualización del patrimonio en los libros de texto.

Para finalizar la revisión de la literatura científica sobre la educación patrimonial en los centros educativos, se recogen los trabajos que abordan las representaciones y las prácticas educativas de profesores y estudiantes. Aspectos a los que presta atención esta tesis de forma más específica.

Con respecto al profesorado, Baena (2016) señala que resulta decisiva la perspectiva didáctica que adopta el profesorado en la enseñanza del patrimonio ya que condiciona sus formas de actuar. Señala tres perspectivas frecuentes en el profesorado respecto a un tipo de actividad frecuente en la educación patrimonial, las salidas o itinerarios didácticos: a) un enfoque "turístico" que se aproxima al patrimonio sin objetivos educativos específicos y sin trabajo previo o posterior a la salida; b) enfoque de refuerzo de los contenidos curriculares, con objetivos limitados y sometidos a los contenidos curriculares; c) visita-descubrimiento, que tiene objetivos definidos y se plantean con claridad las intenciones sobre lo que debe alcanzar el alumnado. Varios autores tanto en España como en otros países han hecho énfasis en la necesidad de ampliar la investigación sobre el papel del profesorado en formación y en ejercicio en la educación patrimonial (Miralles et al., 2011; Molina y Ortuño, 2017; Yeşilbursa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y Barton, 2011). Algunos trabajos abordan las necesidades formativas de los docentes para el trabajo en educación patrimonial (Castro-Calviño y López-Facal, 2019). Otros muchos trabajos se ocupan del elevado valor educativo que otorgan los profesores al patrimonio como recurso educativo en distintos países: Alves y Pinto (2019) en Portugal; Berg (2018) en Finlandia; Molina y Ortuño (2017) en varios países de América Latina. En el caso español sirven como ejemplos Molina y Muñoz (2016); Gómez-Carrasco et al. (2020b); Castro-Fernández et al. (2020). Sin que falten los que desvelan las dificultades para el uso del patrimonio en las aulas (Cuenca et al. 2017).

En relación con los estudiantes, sus actitudes y aprendizajes sobre el patrimonio en la escuela, una búsqueda en *Dialnet Plus*, que recoge fundamentalmente la producción científica en el contexto español, utilizando la ecuación "educación patrimonial y alumnado" arroja un total de 143 documentos que se desglosan en artículos de revista (103), capítulos de libro (24), tesis (14) y libros (1). En cuanto a los años de publicación, existe una fuerte concentración (133 trabajos) en la década 2010-2020, mientras que en la anterior (2000-2010) solo registra 10 trabajos.

Entre estos trabajos sobre el alumnado y la educación patrimonial destacaremos solo algunos que resultan más interesantes. Careaga (2015) analiza las concepciones de alumnado adolescente sobre el patrimonio; Lucas (2018) estudia la educación patrimonial desde la perspectiva del desarrollo de la ciudadanía y la inteligencia emocional de los estudiantes; Trabajo y Cuenca (2020) analizan los conceptos patrimonio ciudadanía y territorio del alumnado de ESO; Fontal y Marín (2018) indagan los vínculos entre personas y sus patrimonios personales; Marín y Fontal (2020) analizan las concepciones sobre el patrimonio de una muestra de alumnado de educación secundaria de Valladolid; Madariaga et al. (2018) investigan el autoconcepto y la motivación de alumnado de educación secundaria al realizar actividades de educación patrimonial. Estudios referidos al alumnado de educación primaria, nivel educativo en el que se centra esta tesis, son los de Marqués et al. (2020) que estudian la identificación del alumnado con el las celebraciones del carnaval local; de Miguel et al.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(2019) indagan las concepciones del alumnado de Lorca sobre su ciudad; Senay y Barroso (2019) inciden en los aspectos positivos de incluir el patrimonio paleontológico en las etapas educativas tempranas para incrementar la concienciación del alumnado y Conde y Armas (2019) realizan un estudio de las representaciones sociales del alumnado de educación primaria sobre el concepto de patrimonio que poseen estos participantes.

Como se recordó en el epígrafe anterior, dedicado al aprendizaje informal, al haber utilizado la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) como herramienta metodológica específica es por lo que este epígrafe dedicado a la investigación del aprendizaje con el patrimonio en el ámbito formal se puede completar con una serie de estudios que se ofrecen en apartados posteriores. Los estudios seleccionados indagan la perspectiva a través de las Representaciones Sociales (RS) de los actores educativos (docentes y estudiantes) a nivel internacional sobre el patrimonio con respecto a varios aspectos como sus concepciones, actividades, actitudes, etc.

2.2. LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES (TRS)

Se presenta a continuación un apartado sobre la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) que conforma uno de los pilares teóricos, al lado de la Educación Patrimonial, sobre los que se sustenta esta tesis doctoral. Después de una presentación de los aspectos teóricos de la TRS y sus usos en la investigación educativa, se harán algunas consideraciones sobre la aplicación de la TRS al análisis de las representaciones de los actores educativos (profesores y estudiantes) sobre el patrimonio y la educación patrimonial que constituye el objeto central de esta tesis.

2.2.1. Antecedentes teóricos y definición de las representaciones sociales

Actualmente está asumido de forma general que 1961 es la fecha de nacimiento de la TRS asociada a la publicación de la obra de Serge Moscovici *La Psychanalyse, son Image et son Public*. Años más tarde,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en 1976, se hacía una revisión de esa obra y la reformulación de la Teoría. Entre los antecedentes de la TRS se citan habitualmente la etnopsicología de Wundt, el interaccionismo simbólico de Mead y las representaciones colectivas de Durkheim (de Rosa, 2013; Mora, 2002).

Uno de los aspectos que ha ocasionado más controversia en el ámbito de los estudios de las representaciones sociales es su definición. Sotirakopoulou y Breakwell (1992) hacen una síntesis de las críticas hacia la TRS referidas a la poca precisión de la definición, las insuficientes evidencias empíricas o la falta de orientación teórica común de los estudios llevados a cabo. Por su parte, Mireles (2011) señala que "definir las RS con un concepto cerrado y universalmente válido anularía las posibilidades creativas de su uso" (p. 4), concordando con Moscovici en que la pretensión de exactitud en los conceptos de las ciencias sociales puede llevar a cierta esterilidad.

Moscovici (1979) define las representaciones sociales como:

> una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las RS son un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación. (pp.17-18)

Ampliando la definición anterior, Jodelet (2011a) señala que las RS son "una forma específica de conocimiento, el *conocimiento ordinario*, que es incluido en la categoría del *sentido común* y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos" (p. 134).

En un sentido similar, Alasino (2011) ofrece esta definición de RS:

> Las RS son interpretadas como esquemas mentales, cercanos a aquello que vagamente denominamos "sentido común". Constituyen una modalidad de conocimiento simbólico emocional, socialmente generada (originada en el intercambio de comunicaciones de un grupo social) que regula la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> comunicación y el comportamiento de los sujetos y hace inteligible para los mismos la realidad física y social. (p. 2)

Para terminar, se utiliza la definición de Rateau et al. (2012) que sintetiza algunos aspectos anteriores:

> Las representaciones sociales pueden ser definidas como "sistemas de opiniones, conocimiento, y creencias" particulares de una cultura, una categoría social, o un grupo con respecto a los objetos en el entorno social. […]. Respecto a las representaciones sociales la distinción entre las nociones de "opiniones", "conocimiento" y "creencias" son innecesarios. En nuestro día a día la experiencia nos muestra que, para los individuos, con frecuencia hay confusión entre estas tres áreas, especialmente al hablar sobre un objeto socialmente investido. (p, 478)

El concepto de RS se ubica entre el sujeto y la sociedad, de ahí su potencialidad para integrar intereses de diferentes disciplinas, como la psicología y la sociología, pero también puede significar el riesgo de omitir lo individual o lo social; además, la falta de precisión conceptual sobre las RS a su vez puede ocasionar dificultades para delimitar los objetos de estudio (Alasino, 2011). Sin embargo, Rateau et al. (2012) defienden que precisamente esa multiplicidad de relaciones que las RS establecen con diferentes campos de investigación aporta un estatus de transversalidad que confiere un interés elevado para todas las ciencias sociales.

Al respecto, Castorina y Barreiro (2012) señalan que “no existe una caracterización a priori de las RS, es decir, puramente teórica, que no esté determinada por la marcha de la investigación” (p. 18). En la medida en que las RS no están rígidamente condensadas a nivel teórico o conceptual, su abordaje va a significar siempre un reajuste de acuerdo con las necesidades particulares del proceso de investigación.

Frente a las dificultades del uso del concepto de RS en la investigación, Mireles (2011) enumera sus potencialidades:

a) Sus fundamentos epistemológicos: la teoría de las RS sostiene que el sujeto y el objeto no se pueden explicar de manera separada,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

porque tienen una relación de interdependencia y ello hace que se modifiquen de modo bidireccional.

b) Su carácter interdisciplinario: desde su origen, el concepto de RS bebió de la psicología y la sociología, luego se hizo necesaria la participación de otras disciplinas como la lingüística o la antropología. Esta interdisciplinariedad se ve favorecida porque los objetos de representación son múltiples y su estudio necesita los enfoques de distintas ramas del conocimiento.

c) Sus posibilidades metodológicas: en congruencia con lo anterior el abordaje de las RS debe ser plurimetodológico. Habitualmente se utilizan métodos interrogativos, donde se ubican las técnicas de la entrevista, el dibujo y monografía; y asociativos, entre los que destacan la asociación libre y la carta asociativa.

d) Su plasticidad conceptual: hace referencia a una condición que posibilita distintos tipos de enfoques. Se podría decir que no existe una sola única de entender las RS. Hay diversas conceptualizaciones y enfoques que han formulado varios autores con los que se puede actuar. Su plasticidad hace difícil tener una definición cerrada de las RS, pero al mismo tiempo esta condición aporta ventajas metodológicas ya que se pueden optar entre una gran cantidad de enfoques para investigar.

Según Abric (2001) las RS son un sistema que tiene dos componentes principales. Por un lado, está su componente cognitivo que supone un sujeto que produce conocimiento y, por otro, las condiciones sociales que influyen en la puesta en práctica de los procesos cognitivos. Así, para estudiar la significación de las RS debe tenerse en cuenta tanto a los sujetos como su contexto social.

2.2.2. Emergencia y funciones de las representaciones sociales

Respecto a la formación de las RS (figura 12), Rateau et al. (2012) señalan que para que se genere una RS hay que tener en cuenta varios fenómenos: la *dispersión de la información*, la *focalización* y la *presión para hacer inferencias*. Estos a su vez dependen de los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

procesos de *objetivación* y *anclaje*. Mediante la objetivación, se seleccionan los aspectos del fenómeno que conformarán un núcleo de sentido y, de esta forma, adquiere el carácter de lo que en realidad "es" para ese grupo de personas. A través del anclaje, la situación social determinada se inscribe en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, de manera que los sujetos le otorgan un significado dentro del grupo.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Figura 12. Las condiciones de emergencia de las representaciones sociales. Elaboración propia a partir del texto de Rateau et al. (2012, p 482-483)

De manera más precisa, Wachelke (2012) sostiene que las RS pueden encontrarse en tres fases de existencia: 1) *emergencia*: es el momento en que se generan; 2) *estabilidad*: el momento en el que gozan de inalterabilidad o, dicho de otro modo, de resistencia a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cambiar a través del tiempo debido a un núcleo central fuerte; 3) *transformación*: cuando las presiones del contexto son capaces de alterar el núcleo central de la RS y por lo tanto esta se transforma. La posibilidad de cambio es uno de los motivos de interés en el estudio de las RS porque constituye una vía hacia la posibilidad de diseñar futuros deseables. Sin embargo, para que una RS cambie pueden pasar desde una década hasta varias generaciones (Flament, 2002) y, en muchos casos, los cambios pueden no materializarse volviendo al estado anterior de la RS.

Un ejemplo concreto de aplicación de los procesos de *objetivación* y *anclaje* de las RS lo lleva a cabo Malavassi (2017) para explicar la construcción social del patrimonio. El proceso de *objetivación* tiene que ver con la perspectiva oficial del patrimonio, coincide con lo que Smith (2006) define como Discurso Aceptado del Patrimonio (DAP). El proceso de *anclaje* consiste en el enraizamiento en el contexto social de esa perspectiva oficial, o sea el modo en que los actores se apropian del patrimonio cultural en su vida cotidiana. De los aportes de las dos perspectivas que generan las RS se nutren los procesos de construcción social del patrimonio.

Autores como Rateau et al. (2012) sostienen que la utilidad y el interés de las RS es debido a su papel fundamental en las prácticas y las relaciones sociales. Por su parte, Abric (2001) resume esta perspectiva de la siguiente forma:

> El estudio del pensamiento «ingenuo», del «sentido común» se torna esencial en adelante. La identificación de la «visión del mundo» que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales. (p, 11)

Con el cometido de precisar más la utilidad de las RS, Abric (2001) explicita las cuatro funciones clave que cumplen en la explicación de los fenómenos nuevos y en la cohesión del grupo social:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1) Entender la realidad. Permiten a las personas adquirir conocimientos, pero integrándolos en marcos asimilables en relación con su conocimiento, funcionamiento cognitivo o creencias previas. Las RS permiten que los actores sociales se apropien del conocimiento mediante una imagen adaptada a sus experiencias previas que les facilita el comportamiento adaptativo reduciendo la incertidumbre que genera el nuevo objeto de conocimiento.

2) Definir la identidad. Permiten a las personas situarse en un campo social mediante una identidad social compatible con valores establecidos que difunde una imagen positiva y satisfactoria de su grupo de pertenencia. Esta identidad grupal juega un papel en el control social de los miembros.

3) Orientar a conducta. Son una "guía para la acción", es decir, intervienen en las acciones antes de que estas se produzcan. En este caso el condicionamiento proviene de tres factores: a) definen la realidad de la situación y por tanto la forma de comportarse, b) generan un sistema de anticipaciones y expectativas que adaptan la realidad a la RS, no al revés, y c) prescriben prácticas o comportamientos.

4) Justificar las posturas adoptadas y las acciones. Si antes se afirmó que interviene antes de las acciones, se puede afirmar ahora que intervienen después de las acciones. Cuando un grupo homogéneo por sus RS adopta comportamientos con respecto a otros grupos, las RS justifican esta actuación y le atribuyen sentido y significado.

2.2.3. Enfoques teóricos sobre las representaciones sociales

Desde el momento que nacieron las RS se han multiplicado los enfoques dando lugar a una amplia variedad de perspectivas que llevaron de la mano muchas propuestas de tratamiento teórico y metodológico (Sotirakopoulou y Breakwell, 1992). Habitualmente, se identifican tres enfoques principales: socio-genético, socio-dinámico y estructural (Abric, 2001; Lynch, 2020). Sin embargo, en trabajos más recientes De Rosa et al. (2018) o De Rosa y Arhiri (2019) proponen cinco categorías: *estructural, sociodinámico, antropológico-*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

etnográfico, dialógico-narrativo y *de modelado*, si bien los límites entre ellos no son del todo diáfanos.

Lynch (2020) señala que el *enfoque socio-genético* es el que Moscovici formula desde el principio y se apoya en los conceptos de objetivación y anclaje para describir el origen y desarrollo de las RS. De él se derivaron diversas perspectivas utilizadas por Duveen y Lloyd (1993) o Laszlo (1997) por mencionar algunos de los más destacados.

El *enfoque socio-dinámico* según Lynch (2020) es impulsado por los autores de *la Escuela de Ginebra* como Doise, Clemence o Spini. Este enfoque concede prioridad a la naturaleza social de las RS y destaca el valor de la pertenencia al grupo como el factor relevante para otorgar significado compartido a la representación.

Los *enfoques antropológico y etnográfico* exploran como las RS construyen las identidades y como son factores para tener en cuenta como organizadores de las relaciones sociales intragrupales e intergrupales (Duveen y Lloyd, 1993; Jodelet, 1991).

Los *enfoques narrativo y dialógico* según De Rosa y Arhiri (2019) centran su interés en el discurso y el lenguaje desde una perspectiva dinámica. Para Markova (2008) el estudio del lenguaje y el discurso en la comunicación es prioritario en el estudio de las RS porque es algo más que un instrumento de comunicación y enfatiza diferentes formas de interacción entre el sujeto y los demás.

El *enfoque de modelado* según De Rosa (2013) propone una forma de estudiar las RS capaz de captar la heterogeneidad de sus facetas. Fue concebido para relacionar las RS con otros constructos teóricos que se investigan en la psicología social y en otras ciencias sociales para conocer el pensamiento de *sentido común*. Para esto, de Rosa analiza la evolución de los constructos teóricos utilizados en los estudios de las RS para concluir que en los estudios de segunda y tercera generación adquirieron mayor relevancia los conceptos que hacen referencia a *comunicación* y *lenguaje*, frente a otros que tuvieron más presencia en los estudios de primera generación, como *imágenes, actitudes, estereotipos o conducta* (de Rosa, 2013).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El *enfoque estructural* o *Teoría del Núcleo Central* se desarrolla por autores de la Escuela de Aix-en-Provence dirigida por Jean Claude Abric (de Rosa et al., 2018). Este enfoque se basa en la idea de que las RS tienen una estructura organizada y jerarquizada a la que se puede acceder. Esta estructura está compuesta por un *Núcleo Central*, formado por los datos más relevantes que aportan significación a la RS, y una *zona periférica*, donde se ubica la información menos relevante, que tiene una función defensiva del núcleo central y se adapta al contexto por lo que puede cambiar con más facilidad. Este enfoque cuenta con contribuciones destacadas de autores como Abric (2001); Dany et al (2015); Flick et al. (2015); Lo Monaco et al. (2017); Moliner y Abric (2015), Piermattéo et al. (2018) o Wachelke (2012). En la tabla 14 se ofrece una representación simplificada de los elementos de la estructura de las RS y sus características.

Tabla 14. Elementos de la estructura de las RS. Elaboración propia a partir de Moliner y Abric (2015) y Rateu et al. (2012)

Propiedades formales de los elementos centrales y periféricos de las RS	
Elementos centrales	**Elementos periféricos**
Pocos	Numerosos
Consenso significativo entre los miembros del grupo	Algunas diferencias entre los miembros del grupo
Define la homogeneidad del grupo	Tolera la heterogeneidad del grupo
Estables a través del tiempo, coherentes, rígidos	Mutables, inestables, flexibles, toleran contradicciones
Insensibles al contexto inmediato	Sensibles al contexto inmediato
Vinculados a la memoria colectiva y la historia del grupo	Permiten la integración de experiencias individuales

Abric (2001), tomando aportaciones anteriores, construye la *Teoría del Núcleo Central* en la que sostiene que toda RS está formada por:

1. Núcleo Central (NC a partir de ahora) que es un núcleo estructurante de la RS y garantiza dos funciones esenciales: a) una función generadora, gracias a la cual los elementos del NC

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

transforman la significación de los otros elementos de la RS, y b) una función estructuradora, en la cual el NC es la referencia que organiza los elementos constitutivos en base a su relevancia. Será el elemento más resistente al cambio y el que permitirá comparar las RS debido a que dos RS son diferentes si tienen distinto NC. La importancia de su identificación se aprecia si tenemos en cuenta que es la parte más significativa de las RS y por lo tanto la que influye más en los comportamientos de las personas. Por ese motivo si cambiamos la composición del NC podemos influir o provocar transformaciones en las acciones de los actores lo que, desde la perspectiva educativa y social es de vital interés. De esa manera, el primer paso en el estudio de las RS es conocer la estructura y la composición del NC.

2. Sistema Periférico (a partir de ahora SP). Los elementos de la periferia de la estructura de una RS se encuentran alrededor del NC y están condicionadas por este. El SP tiene tres funciones principales: 1) *función de concreción*, especifican los componentes del NC, señalan los detalles, crean un ambiente contextual particular; 2) *función de regulación*, que toma como punto de partida la mayor flexibilidad de los elementos del SP (como parte dinámica de la estructura) y por lo tanto cumplen un papel esencial en facilitar a la RS su adaptación al contexto; 3) *función de defensa*, dado que el NC se resiste al cambio y que la periferia es adaptable, eso le permitirá una labor de defensa, es decir, cuando el núcleo sea sometido a presión por el contexto, la parte periférica adoptará cambios parciales, interpretaciones nuevas o incluso elementos contradictorios que tendrán como consecuencia la pervivencia del NC. Si los cambios en los elementos periféricos son mayores, a pesar de la *función de defensa*, pueden llegar a provocar cambios de la estructura principal. Esto sucede cuando estos elementos llegan a alcanzar un alto nivel de consenso y uso entre las personas del grupo. Esa circunstancia pone a prueba la integridad del NC pudiendo llegar a transformarlo. Este es un proceso natural en la evolución de las RS, aunque, como se ha comentado antes, la tendencia es a mantener la estabilidad estructural.

En esta tesis se ha utilizado la Teoría del Núcleo Central para analizar las representaciones de profesores y estudiantes sobre el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

patrimonio y la educación patrimonial en las aulas de educación primaria.

2.2.4. La Teoría de las Representaciones Sociales y su uso en educación

La pertinencia del empleo de la TRS en el campo de la educación está refrendada por muchas investigaciones. Chaib et al. (2015) llegan a considerar la educación un campo de investigación privilegiado para la TRS:

> La educación puede considerarse un área privilegiada para investigación realizada por quienes emplean la teoría de las representaciones sociales […]. El propio Moscovici inició su carrera como investigador mediante el estudio de la educación de adultos en la década de 1960 en Francia (p. 32).

Jodelet (2011a) plantea que a través de su estudio es posible delimitar una evolución de las funciones que socialmente le son conferidas a la escuela y la educación, que a su vez afectan a los roles de docentes y estudiantes, y que tienen una participación importante en las demandas económicas, educativas y democráticas de las sociedades, así como en su devenir histórico y posibles transformaciones. En otro trabajo Jodelet (2011b) afirma que el campo de la educación necesita un enfoque complejo como el que proporcionan las RS para obtener una reflexión crítica de mayor alcance. Según la autora la reflexión sobre educación va más allá de los actos de socialización, la enseñanza y aprendizaje o el dominio de técnicas pedagógicas. Pone como ejemplo los argumentos de Durkheim para el cual la educación es condicionada por ciertas concepciones contextuales. Estos valores y conceptualizaciones definen los modelos dominantes en la evolución del sistema educativo y estos patrones dependen de las condiciones sociopolíticas y económicas de cada época, las ideologías aparejadas y sus efectos sobre la reproducción cultural y la integración/segregación escolar de las personas. Según la autora, la TRS brinda oportunidades para acceder a estos aspectos clave de la educación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Alves-Mazzotti (2008) considera que de los muchos objetos de investigación que se pueden indagar en educación, la TRS es importante sobre todo por el papel que juegan las RS en la orientación de las conductas y de las prácticas sociales. Cuevas (2015) considera necesario contemplar las visiones de los directivos escolares por medio de la TRS para entender el proceso de reforma educativa que experimentó su país (México) en 2009. El estudio de Koshkin et al. (2018) tuvo como objetivo investigar las RS de estudiantes que condicionaban la motivación e influían en sus decisiones para continuar estudios superiores. Por su parte, Mireles (2011) señala que las RS en la investigación educativa contribuyen a comprender el punto de vista de los actores educativos en sus contextos sociales, culturales e históricos. Sachkova y Esina (2019; 2020) estudian las RS de estudiantes rusos de distintos niveles educativos y diferentes estatus porque creen que conocer la actitud hacia la educación superior puede ser empleada para mejorar la eficiencia de los servicios que ofrece el sistema educativo a los usuarios. En Argentina, Lacolla (2005) considera necesario investigar las RS de los estudiantes porque este tipo de conocimiento se sitúa entre la ciencia y la sociedad y puede llegar a convertirse en un obstáculo para el aprendizaje.

De acuerdo con Alasino (2011), las temáticas que han sido más estudiadas a través de la perspectiva de las RS en educación son: ciencia y tecnología, inteligencia, calidad educativa, excelencia académica, éxito y fracaso escolar, procesos de enseñanza-aprendizaje, orientación vocacional, transformación educativa, autoridad y educación.

Según Castorina (2017) las investigaciones de RS en el ámbito educativo se han focalizado en las creencias de docentes y alumnos sobre la identidad profesional, la escuela o los procesos de evaluación. Según este mismo autor se ha estudiado menos “el papel y significado de las representaciones sociales en el proceso de la enseñanza /aprendizaje” (Castorina, 2017, p.1).

Por su parte Arias y Moya (2015) sostienen que pocas investigaciones han abordado desde esta teoría a los docentes universitarios y para ello realizan un trabajo en el que se reflexiona

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

por qué es importante el abordaje de sus RS. También establecen que es vital para la educación superior conocer las RS que se difunden en el contexto educativo porque tienen incidencia en el comportamiento individual y grupal de los actores.

En una revisión del estado del arte de la investigación sobre RS en educación en México, Cuevas y Mireles (2016) encontraron que los estudios intentan comprender el *sentido común* de docentes y estudiantes sobre diferentes objetos vinculados a la educación: "practicas docentes, política educativa, educación ambiental, instituciones escolares, formación e identidad profesional, entre otros" (p. 80).

En el campo de la educación ambiental Meira-Cartea y Arto-Blanco (2014) analizan las RS de estudiantes universitarios de Santiago de Compostela de cuatro titulaciones diferentes sobre el cambio climático. Los resultados señalan que los participantes comparten un reconocimiento de la causalidad humana en la génesis del problema y una RS negativa y pesimista sobre el cambio climático que dificulta visualizar alternativas al problema. Por otro lado, se detecta que algunos aspectos de sus RS provienen de la perspectiva científica y otros de la población española en general.

Bello-Benavides et al. (2021) investigan las RS sobre el cambio climático de dos grupos de estudiantes de bachillerato general y tecnológico del estado de Veracruz (México). Detectan que no hay una diferencia significativa entre las RS de los dos grupos debido a los estudios que realizan por lo que los resultados apuntan a que es la cultura común lo que influye de manera predominante en la configuración de esas RS.

Flores y Jiménez (2015) se interesaron en las RS de niños mexicanos de 5º de Educación Primaria sobre los derechos humanos. Los estudiantes ofrecieron los datos por medio de una prueba de asociación de palabras y el dibujo de una historieta. Los resultados apuntaron a que los niños asocian los derechos humanos con contextos de vulnerabilidad donde no se respetan esos derechos y conciben que el rol del estado es garantizar su protección.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Un ejemplo de estudio llevado a cabo en el contexto geográfico europeo donde se ofrecen resultados de varios países es el de Gómez-Carrasco y Chapman (2017). Se centró en analizar los enfoques historiográficos y las RS, nacionales, europeas y extraeuropeas en los libros de texto de Educación Secundaria de España, Francia e Inglaterra. Los autores encontraron diferencias en los tres países: tanto los libros franceses como los españoles hacen el relato histórico en el marco de Europa del cual se sienten parte; por su parte, los libros ingleses plantean una narrativa histórica construida desde una perspectiva anglocentrada.

Desde la perspectiva de la exclusión social en la escuela, Savoie-Zajc (2005) se interesó por un factor concreto de exclusión: la obesidad en los estudiantes de primaria. Se estudiaron las RS que construyen niños canadienses sobre la hora de la comida y la cena a través de dibujos. De los docentes se obtuvieron datos por medio de una entrevista. La autora encontró que los niños representan la cena como un evento social agradable y alegre en el que la familia se reúne. La comida fue un elemento secundario en las imágenes. Las entrevistas a los docentes revelaron que tenían expectativas limitadas de colaboración con los padres y que este podría ser un factor clave a potenciar a la hora de mejorar hábitos alimentarios.

Otros estudios se han desarrollado en vinculación con el género. Tal es el caso del estudio de Lloyd y Duveen (1991) en el que se indagaron las RS de género de niños de primaria. Identificaron distintos patrones de asociación masculinos y femeninos, en los que el tamaño de sus grupos sociales cobra importancia para expresar sus identidades de género. Aunque al inicio del curso escolar las niñas prefirieron los grupos pequeños, al final del año conformaban grupos tan grandes como los masculinos. Estos autores encontraron que tanto niños como niñas comparten conocimientos similares sobre el género como factor de asociación grupal y social.

Asimismo, otro estudio de género realizado por Lage (1991) en Francia se interesó en las RS del alumnado de educación primaria y secundaria buscando entender porque las mujeres no parecían estar muy interesadas en las computadoras en esa época. Los resultados

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

indicaron diferencias relacionadas con la edad de los participantes. Mientras los estudiantes de primaria consideraban que tanto las niñas como los niños están igualmente interesados por la informática, los estudiantes de secundaria no perciben esta igualdad respecto a las elecciones y valoran negativamente a las niñas apasionadas por la informática. Las mismas también consideran que interesarse por esta área es equivalente a aislamiento social y a problemas de identidad de género.

Para terminar con la selección de investigaciones sobre RS de estudiantes de educación primaria se menciona el trabajo de Armas et al. (2019) que investiga las narrativas de estudiantes y profesores de Portugal sobre la historia de su país. Los resultados apuntan a que los estudiantes muestran una cultura histórica de tipo tradicional y ejemplar (Rüsen, 2005) en la que desaparecen los asuntos conflictivos y se refleja una identidad nacional tradicional.

En cuanto a los estudios en los que los participantes fueron docentes se incluyeron también docentes de primaria en formación. Así, en Valencia, Morote y Hernández (2020) indagaron sobre las RS que tenía un grupo de docentes en formación de educación primaria, sobre el riesgo de inundaciones que suceden en la región mediterránea donde viven y posiblemente se desempeñarán su trabajo docente. Una de las conclusiones derivadas es que incrementar el conocimiento del fenómeno debería constituir una prioridad en las escuelas.

Con la participación de futuros profesores de primaria de grado máster, Mugüeta (2016) indagó acerca de las RS que poseían sobre la Edad Media. Se demostró la existencia de construcciones estereotipadas en las que el alumnado concibe este periodo histórico como antagónico a las condiciones de vida de la actualidad.

En otro trabajo sobre RS sobre la Historia como disciplina, Ortega-Sánchez (2019) examina las RS de esta población sobre procedimientos y propósitos sociales de la enseñanza en Historia y el papel de las mujeres en dicha enseñanza. Los resultados desvelan que existe una aceptación generalizada de perspectivas críticas en la enseñanza de esta disciplina para la construcción de un pensamiento histórico con enfoque de género. Además, el estudio demuestra la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

importancia de estrategias didácticas para la visibilización de las mujeres y su experiencia en el devenir histórico-social.

Soto-Navarro y Añaños-Bedriñana (2017) indagaron sobre las representaciones culturales y la situación actual de la diversidad cultural. Los resultados revelaron que los docentes tenían una idea difusa del concepto de diversidad cultural; tenían actitudes negativas hacia grupos étnicos minoritarios y extranjeros, mientras que una gran cantidad de estudiantes tenía una actitud menos discriminatoria sobre éstos.

Con la participación exclusiva de mujeres docentes mexicanas de primaria, Hernández y Vadillo (2016), indagaron sobre las RS que poseían acerca del concepto "reforma educativa" y encontraron que la identificación sobre todo como cambios curriculares.

Betsas et al. (2020) analizaron la forma en que reflejan los textos de enseñanza de lengua griega, la imagen de los niños desde 1934 a la actualidad. Las autoras hicieron hincapié en la comparativa de los contextos urbano y rural. Hallaron representaciones disonantes de la infancia asociada los contextos rurales y urbanos. Se demuestra que las imágenes de niños viviendo en los contextos rurales desaparecieron de los libros de texto griegos en la actualidad. Los autores atribuyen esto a que desde los años 80 se inició un proceso de modernización en el país y ello ha tenido como consecuencia un proceso de degradación de lo rural en comparación con lo urbano.

Por su parte, Venegas (2019) indagó sobre las RS sobre las prácticas científicas que subyacen en los textos de enseñanza en primaria provenientes del Ministerio de Educación de Chile. Entre los resultados se puede destacar que desde una perspectiva oficial se fomenta una visión de la ciencia como absoluta, con conocimientos complejos y no modificables, carentes en muchas ocasiones de contexto e historia que sin una mediación adecuada de expertos puede dificultar la significatividad del aprendizaje.

Asimismo, Pérez-Ortega (2018) investigó las RS presentes en el currículo de educación primaria en Cantabria como instrumento que legitima y promueve determinados aprendizajes sobre el "desarrollo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sostenible" en la región. Del análisis se pudo deducir que se sigue una tendencia general en los currículos a reproducir discursos transnacionales que dejan a un lado las realidades locales. De ello se concluye que habría que renegociar los significados del concepto Educación para el Desarrollo Sostenible para conseguir una aplicabilidad que responda a las necesidades reales.

Solé (2017) se interesó en analizar las RS sobre la construcción de identidades en los libros de enseñanza de Historia en Portugal. A través de la sistematización de varios estudios sobre el tema en diferentes épocas que incluyen la República y el Estado Novo, encuentra que los cambios en las RS y en la construcción de identidades operan de manera paulatina. Uno de los ejemplos específicos de estudio es la figura del héroe nacional, que va cambiando en función de los intereses nacionales y políticos de cada momento histórico.

Para finalizar se mencionan dos trabajos en los que el tema de las investigaciones es la participación de los padres y su relación con la escuela. Al respecto, García et al. (2015) llevan a cabo un estudio para identificar cuales son las demandas de participación en la escuela a partir de los discursos de los padres, docentes y agentes sociales. De los resultados logran caracterizar a las familias con respecto a las normas de participación en dos categorías que son *déficit* y *normalización*. Además, se encuentra que las asociaciones civiles cumplen un papel de mediación en las relaciones que pueden promover la participación parental. Asimismo, Boulanger et al. (2014) estudiaron la participación de los padres en 24 escuelas de educación primaria, en una zona socialmente deprimida de Quebec. Los profesores que realizaron un programa especializado de participación consideran la brecha escuela-familia como una oportunidad de aprendizaje. La participación parental es un proceso necesario dinámico y constructivo para el que los estudios de RS son útiles.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

2.3.1. Representaciones de los actores sociales sobre el patrimonio

El patrimonio y la educación patrimonial han sido ámbitos de estudio en los que la TRS se ha mostrado como una herramienta de investigación para el análisis de la comprensión y las actitudes de los actores sociales que participan en los procesos de patrimonialización. Para realizar una aproximación a la literatura de impacto referida a las representaciones sociales sobre el patrimonio, se ha realizado una revisión sistematizada en las bases de datos de Web of Science y Scopus. Se ofrece a continuación una selección de los estudios referidos a diferentes actores sociales y a diferentes dimensiones del patrimonio.

En el campo del turismo de Alba et al. (2020) realizan un estudio de las RS de diversos actores sociales sobre su ciudad (Mexico DF). Encuentran dos discursos diferenciados en pugna. Las instituciones y grupos de poder imponen RS que tienen que ver con el patrimonio nacional, por su parte, los grupos sociales, con un poder más restringido, han construido memorias vinculadas con su identidad local, que contrastan con la memoria que se utiliza para el consumo turístico promovida desde la UNESCO y apoyada por los grupos hegemónicos.

En Nigeria Ogechi y Carr (2020) estudiaron las esperanzas que los habitantes de Benín, divididos en tres grupos de participantes, tenían depositadas en las actividades de turismo. Comprobaron que la TRS fue una herramienta útil para esta investigación y que las expectativas turísticas de los usuarios es un factor decisivo en la gestión de las actividades asociadas al desarrollo turístico.

Dryjanska (2014) realiza un trabajo sobre las RS de 64 personas mayores de la ciudad de Roma para comprender mejor algunos aspectos intangibles del patrimonio cultural desde la óptica del interés turístico. Esta investigación contribuye a entender cuales son los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

factores que condicionan las percepciones sobre el impacto del turismo y al mismo tiempo generó preguntas para futuras investigaciones sobre la importancia de utilizar la memoria de los mayores como un recurso que incrementa el interés de los potenciales turistas.

Bright et al. (2020) afirman que cada vez hay más sitios turísticos conmemorativos en Estados Unidos en los que se puede detectar una admiración hacia al pasado como factor de un turismo patrimonial. Teniendo en cuenta los marcadores de las carreteras históricas, desarrollan un estudio de estas señales basado en las RS en el que demuestran que las referencias a las personas no blancas y las mujeres solo representan un 0.7% de los 1187 marcadores analizados.

En lo relativo al ámbito del patrimonio relacionado con el paisaje, Derioz (2010) realiza en Francia un trabajo basado en varios estudios de caso en los que se describe el proceso por el que los paisajes naturales se convierten en patrimonio. El estudio pone de manifiesto que los intereses de patrimonialización pueden ser ambivalentes debido a discursos opuestos que se establecen al considerar las tradiciones, la conservación o los intereses recreativos buscados. Davodeau y Barraud (2018), al analizar cuestiones destinadas a gestionar el patrimonio paisajístico del valle del Loira (Francia), descubren que las RS de los habitantes de esta región son diametralmente opuestas a las de los que pretenden crear infraestructuras para hacer navegable el rio Loira. Denomina las posturas opuestas como “Loira navegable” y “Loira Salvaje” y propone la mediación paisajística para solucionar la polémica.

Guidolim y Munbach (2019) investigan en Brasil las relaciones entre memoria, patrimonio y los usos del pasado que se han producido en 1980 en San Miguel das Missoes. Llegan a la conclusión de que los campos de la memoria y el patrimonio son espacios de conflicto. La revitalización producida en San Miguel tuvo como consecuencia un cambio de significados en cuanto a la interpretación de uno de sus lugares emblemáticos; el Memorial Columna Prestes, teniendo que replantear las políticas públicas de memoria y patrimonio.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Con respecto a los legados políticos Stanciugelu et al. (2013) realizan un estudio que pretende conocer la actitud que asumen las generaciones postcomunistas en Rumanía respecto al patrimonio cultural comunista. Detectan que las nuevas generaciones no mantienen una actitud negativa hacia lo relacionado con el comunismo que marcó a las generaciones anteriores y están dispuestos a abandonar la dimensión ideológica del legado cultural.

En un estudio sobre la dificultad de conciliar las perspectivas del patrimonio cultural y natural, Shapland y van Reybrouck (2008) realizan una investigación en el zoológico de Londres. Asumen que los zoológicos pueden considerarse una RS del mundo natural. Por un lado, valoran las arquitecturas de estos recintos como ejemplos arquitectónicos de una época; sin embargo, los estándares actuales sobre el bienestar animal o las expectativas de los visitantes los convierten en sitios inadecuados para los animales y por lo tanto generan discrepancias en los intereses de las dos tipologías patrimoniales.

En estudios relacionados con el patrimonio cultural urbano se puede citar el trabajo de Bollini (2017) que indaga las RS de los actores que intervienen en la construcción de este tipo de espacio. Se indica que dicha construcción es llevada a cabo mediante la conjunción de dos enfoques: desde un enfoque vertical descendente, proveniente de los profesionales del turismo, y desde un enfoque de abajo hacia arriba, que es derivado de los comportamientos espontáneos de los usuarios convencionales. Conocer las imágenes sociales sobre la ciudad de los dos grupos es relevante porque deben tenerse en cuenta ambos discursos.

En el campo del patrimonio gastronómico, Mouret et al. (2013) realizan un estudio comparado de RS en función de la experiencia y la cultura del vino entre participantes de Nueva Zelanda y Francia. Los autores querían conocer las concordancias o discrepancias entre dos países en los cuales a priori había una serie de diferencias entre la cultura histórica del vino. Por medio de la asociación de palabras descubren que las diferencias obtenidas en sus RS tienen que ver con el entorno cultural y las experiencias cotidianas, y aportan

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

información relevante sobre los aspectos simbólicos con aplicaciones relevantes en el mundo del marketing.

Rojas-Rivas et al (2020) utilizan la teoría de las RS para definir la cocina mexicana, inscrita en la lista del patrimonio cultural inmaterial, a través de participantes mexicanos divididos en expertos y consumidores. Los resultados muestran que la comida es una RS vinculada a la cultura de una sociedad y que las RS de los participantes están relacionadas con diversos aspectos tradicionales, sensoriales, humanos, o las técnicas de preparación. Por su parte Broude (2014) realiza un estudio con una perspectiva escéptica con respecto a la salvaguarda de las tradiciones culinarias. El autor argumenta que, aunque la comida y la bebida o las prácticas relacionadas con ellas son de naturaleza cultural, el intento de salvaguarda de este legado, o del patrimonio inmaterial en general, no tiene asociados derechos de propiedad intelectual individuales o colectivos en la convención de 2003 para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural inmaterial.

En el ámbito de los museos se puede citar el trabajo de Reca et al. (2020) que mencionan el caso del Museo de la Plata en Argentina donde se realizaban exhibiciones de restos humanos de indígenas que fueron retirados al desarrollar la institución nuevas políticas sobre las colecciones bio-antropológicas. En su trabajo definido como "estudio de audiencias", las autoras analizan las RS de los discursos de los visitantes sobre la medida adoptada por la institución. Se identificaron tres patrones principales en los visitantes: los que tenían una perspectiva tradicional del museo como lugar de autoridad y no estaban de acuerdo con la medida, los que concedían la potestad en la decisión a la institución pero tienen en cuenta las reclamaciones de las comunidades como éticas, y los que ponen en primer lugar las reclamaciones de los indígenas y están de acuerdo al considerar que los restos humanos deben ser respetados, así como los descendientes que los reclamaron.

Weaver et al. (2017) muestran los resultados de una investigación en el ámbito patrimonial del *turismo oscuro* (*dark tourism*) y, después de encuestar a 1082 visitantes al Museo de la Prisión de Lushun en la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

región china de Dalian, estudiaron sus RS. El actual museo fue un lugar de castigo y encarcelamiento durante la invasión de Japón. Las representaciones hegemónicas de los participantes indicaron fuertes emociones de tipo negativo hacia Japón, sus productos y en menor medida hacia los japoneses lo que podría implicar reacciones negativas hacia las relaciones bilaterales chino-japonesas. Diversos aspectos como la pertenencia al partido comunista, no tener amigos japoneses, no conocer a ningún japonés o la edad podrían estar más asociados con la generación de este tipo de emociones negativas. Conocer las RS de los participantes puede ayudar a diseñar soluciones para mejorar las relaciones entre naciones.

Finalmente, el trabajo de Wagoner (2015) estudia el recuerdo colectivo como un proceso de RS que son elementos portadores de memoria colectiva, y por consiguiente proveedores de identidad. En el trabajo se subraya la importancia de los procesos en los que se representa el pasado y se recuerda que la forma en que se hacen condiciona el futuro. Se parte de la idea de que los colectivos que poseen la hegemonía dominan los espacios públicos a través de la selección de elementos como la historia oficial y los monumentos y los grupos desfavorecidos lo hacen a través de otras vías de expresión como los grafitis. El trabajo concluye que no existe una manera neutral de representar el pasado y que la educación debe jugar un papel fundamental en la construcción de la representación del patrimonio y la identidad de los colectivos sociales.

Para terminar este epígrafe se añaden dos estudios que mantienen una relación más estrecha con el contexto y los participantes de la presente tesis. Estos trabajos ayudan a entender algunas fuentes de procedencia de las RS sobre Santiago de Compostela y el impacto que pueden tener en la construcción de la identidad. Por un lado, el trabajo de Escudero (2000) analiza desde la perspectiva de la geografía de la percepción la imagen de Santiago de Compostela a través de la prensa diaria. Por otro, Santomil (2012) realiza una investigación en la que se toman los *souvenirs* turísticos como la materialización de RS estereotipadas de la ciudad de Santiago de Compostela. Los *souvenirs* son producidos seleccionando atributos estereotipados de un destino turístico para que el turista/consumidor pueda identificar la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

experiencia de su estancia y más tarde al regreso pueda recordarla. Esta práctica social es analizada por Santomil (2012, p, 289) desde una perspectiva crítica:

> […] el souvenir dice más sobre el turista que sobre el propio destino, poniéndose en peligro la identidad del propio territorio […]. De ser así, los souvenirs conducen en algún caso a la pérdida de la personalidad propia en detrimento de una personalidad o identidad impuesta por los estereotipadores (p, 289).

2.3.2. Las representaciones sociales de los actores educativos sobre el patrimonio

El aporte de esta tesis al campo de la educación patrimonial ha residido en ofrecer un estudio sobre las RS de los actores educativos (docentes y estudiantes) de Educación Primaria sobre aspectos del patrimonio relativos al concepto, valoración y uso del patrimonio. Los epígrafes que siguen contienen los aspectos más específicos dentro del marco teórico de la tesis y se realizará un análisis más sistemático de la producción científica sobre las representaciones sociales de profesorado y alumnado sobre el patrimonio y la educación patrimonial.

Para la revisión bibliográfica sistematizada de la producción científica se siguieron los pasos recomendados por Grant y Booth (2009) y Codina (2020a, 2020b): búsqueda, filtrado, síntesis y análisis. Se utilizaron las ecuaciones de búsqueda que se señalan en las tablas 15 y 16, se emplearon en los motores de búsqueda WOS y SCOPUS y se realizaron los procesos de filtrado. Se complementó la búsqueda con algún trabajo procedente de *google académico* y *researchgate*.

2.3.2.1. Representaciones sociales del profesorado sobre el patrimonio

En WOS se emplearon las siguientes ecuaciones de búsqueda:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 15. Proceso de búsqueda de literatura en WOS. Profesores. Elaboración propia

Orden de búsqueda	Resultados iniciales	Aceptados	Ecuación de búsqueda en WOS. Criterio restringido
1	1	1	TEMA: ("SOCIAL REPRESENTATIONS") AND TEMA: ("TEACHERS") AND TEMA: ("HERITAGE") ÍNDICES=SCI-EXPANDED, SSCI, AYHCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS
2	5	4	TEMA: "TEACHERS'CONCEPTIONS") AND TEMA: ("HERITAGE") ÍNDICES=SCI-EXPANDED, SSCI, AYHCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS
3	27	13	TEMA: ("CONCEPTIONS") AND TEMA: ("TEACHERS") AND EMA: ("HERITAGE") ÍNDICES=SCI-EXPANDED, SSCI, AYHCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS
			Se completó la búsqueda con la ecuación 4. (criterio extenso)
4	46	7	TEMA: ("HERITAGE EDUCATION") AND TEMA: ("TEACHERS") INDICES=SCI-EXPANDED, SSCI, AYHCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS

Y en Scopus se emplearon las siguientes ecuaciones de búsqueda:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 16. Proceso de búsqueda de literatura en Scopus. Profesores. Elaboración propia

Orden de búsqueda	Resultados iniciales	Aceptados	Ecuación de búsqueda en Scopus. Criterio restringido
1	0	0	(TITLE-ABS-KEY (*"SOCIAL REPRESENTATIONS")* AND TITLE-ABS- KEY (*"TEACHERS")* AND TITLE-ABS-KEY (*"HERITAGE"*) PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS
2	5	4	(TITLE-ABS-KEY (*"TEACHER CONCEPTIONS")* AND TITLE-ABS-KEY (*"HERITAGE")* PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS
3	35	6	(TITLE-ABS-KEY (*"CONCEPTIONS")* AND TITLE-ABS- KEY (*"TEACHERS")* AND TITLE-ABS-KEY (*"HERITAGE"*) PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS
			Se completó la búsqueda con la ecuación 4. (criterio extenso)
4	39	18	(TITLE-ABS-KEY (*"HERITAGE EDUCATION")* AND TITLE-ABS-KEY (*"TEACHERS")* PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS

Se obtuvieron inicialmente 158 documentos en los dos motores, pero se acabaron desechando 115 por motivos de duplicidad, no pertinencia o imposibilidad de acceso. El corpus final después de una lectura íntegra de los documentos lo componen 29 trabajos. Muchos de los estudios que se han seleccionado se buscaron a través palabras con proximidad semántica a RS utilizando las palabras que de Rosa (2013) propone como pertenecientes al mismo campo semántico en el enfoque de modelado. Se presentan a continuación los trabajos más relevantes referidos las representaciones sociales del profesorado sobre patrimonio.

Estepa et al. (2008) abordan las concepciones del profesorado de diversas materias de educación secundaria sobre el concepto patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. Los resultados constatan que hay diferencias importantes entre los docentes de historia y del resto de áreas curriculares al mostrar aquellos una visión del patrimonio más global, integrada, menos reduccionista y concepciones más

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

desarrolladas. Sin embargo, todos los docentes comparten una perspectiva metodológica mas homogénea con respecto a la comunicación en el aula o la valoración de los objetivos de la educación patrimonial.

En una línea similar, Jiménez-Pérez et al. (2010) indagaron las concepciones sobre el patrimonio de docentes y administradores. Se constató que predomina una perspectiva tradicional del patrimonio caracterizada por un modelo historicista. Las visiones menos reduccionistas se debían a la formación de los participantes siendo los docentes de secundaria con estudios de Geografía e Historia y los de Biología y Geología los que mostraban perspectivas más complejas y globales.

Fontal y García-Ceballos (2019) indagan lo que es el patrimonio para un grupo de estudiantes de Magisterio mediante un pretest y después realizan una propuesta educativa para observar si cambian las respuestas iniciales. Concluyen que el alumnado, después de la implementación de la propuesta, experimenta una transformación de sus concepciones iniciales más tradicionales referidas a aspectos materiales del patrimonio hacia otras más integrales en las que se contempla el valor emocional y afectivo del patrimonio.

Castro-Fernández y López-Facal (2019) llevan a cabo una experiencia de educación patrimonial en la que separan a los participantes en dos grupos: un grupo entra en contacto directo (grupo experimental) con el contexto patrimonial y el otro (grupo control) realiza la actividad en el aula. Demuestran que las actividades programadas cambiaron las percepciones de docentes en formación sobre su perspectiva del patrimonio: los que entraron en contacto con los elementos patrimoniales incorporaron la dimensión emocional y las visiones de la población local a sus propuestas educativas y los que formaron parte del grupo control ofrecen relatos más impersonales, estereotipados y centrados en la dimensión económica.

La dimensión emocional también es indagada por Fontal y Marín (2018) en una investigación en la que analizan los relatos acompañados de fotografías de 62 estudiantes del grado de Maestro en Educación Primaria para conocer los vínculos que establecen con el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

patrimonio. Los resultados indican que hay 10 tipos de vínculos relacionados con cuatro categorías; temporal, identitaria, afectiva y experiencial. Se establece la importancia de los vínculos al describir varias de sus funciones adaptativas como la relacionada con la construcción de la identidad, el sentido de pertenencia, o el refuerzo de los lazos sociales. Más del 90% de los participantes mencionan una tipología patrimonial material en detrimento de las tipologías inmaterial y mixta. Estos resultados coinciden con los de Cuenca et al. (2017) que desvelan que entre el profesorado predomina una visión restrictiva del patrimonio que está caracterizada por su excepcionalidad y monumentalidad o por su estética, apareciendo en menor medida aspectos inmateriales, etnológicos, o relacionados con el paisaje.

El trabajo de Barthes y Blanc (2017) analiza aspectos relacionados con la noción de patrimonio o su conexión con el aprendizaje académico que tiene el alumnado de 9-11 años en el contexto francés a través de cuestionarios previos y posteriores. Después identifica el sentido dado por los maestros y los diseñadores de proyectos pedagógicos a la educación patrimonial. El estudio pretendía formular hipótesis sobre el desarrollo de la educación patrimonial en Francia. Encontraron un conflicto de valores entre las concepciones educativas mantenidas desde una perspectiva del patrimonio internacional y las concepciones de la escuela francesa. En un estudio más reciente Barthes (2019) por medio de las RS estudia las actitudes de los docentes de escuelas francesas frente a la puesta en marcha de proyectos educativos de medio ambiente, desarrollo sostenible o patrimonio. Logra identificar 4 estrategias o enfoques educativos de los docentes (*el activista, el aceptador, el resignado y el resistente*) que pueden ser utilizados para entender y clasificar como los profesores construyen la legitimidad de sus acciones frente a la crítica trivializada de su profesión.

Son destacables los trabajos realizados en la zona norte de Portugal que investigan el patrimonio cultural desde la perspectiva de la enseñanza de la Historia con objetivos que están relacionados con la promoción de una educación intercultural, los procesos de apropiamiento simbólico del patrimonio y la construcción de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

identidad. Pinto (2015), lleva a cabo un estudio en Guimarães con estudiantes y profesores de Historia para saber de que forma interpretan la evidencia histórica de un sitio histórico. Establece que el contacto directo con las fuentes patrimoniales es relevante para fomentar sentimientos de pertenencia y responsabilidad con el patrimonio histórico. En un trabajo posterior Pinto (2017) obtiene de nuevo datos que desvelan dos tipos de identidades en función del patrón de pensamiento; una identidad local/tradicional excluyente y una identidad más inclusiva europea y/o global que deben ser adecuadamente gestionadas en la educación. Alves y Pinto (2019) describen varios estudios de caso llevados a cabo en Portugal con las concepciones de docentes en formación y concluyen que hay un potencial para la educación patrimonial en la educación formal a pesar de que persisten limitaciones. Los trabajos siguen confirmando la presencia de una visión tradicional sobre el patrimonio y la pervivencia de identidades excluyentes poco en consonancia con la realidad multicultural y de diversidad de las sociedades actuales.

Molina y Muñoz (2016) se cuestionan la discrepancia entre elevado interés que los docentes tienen en el patrimonio debido a su potencial educativo y la poca presencia de este en las aulas. Según este estudio el profesorado tiene una visión fragmentada y académica del patrimonio que condiciona sus prácticas y hace que no integren estos elementos patrimoniales en los procesos didácticos. Además, podrían ser causas de este problema la falta de medios, las cargas administrativas a las que debe hacer frente el profesorado o una baja implicación de los legisladores.

Molina y Ortuño (2017), al investigar la percepción del valor didáctico atribuido por el profesorado de secundaria de diversos países de América Latina al patrimonio en la enseñanza de la Historia, también obtienen resultados positivos. El estudio confirma a su vez, la validez del patrimonio para tratar temas controvertidos. Con el patrimonio se puede mejorar la enseñanza de la Historia, tradicionalmente formulada desde una perspectiva nacionalista, y convertirla en un conocimiento útil para los desafíos de la vida actual.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La forma positiva de percibir el patrimonio por parte del profesorado aparece también en Miralles et al. (2017) cuando comparan las percepciones de profesorado inglés y español sobre el valor del patrimonio en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. A pesar de pequeñas diferencias debido a la metodología de aprendizaje de los dos países creen que el patrimonio tiene un papel decisivo para el desarrollo de la conciencia histórica y la equidad. En un estudio comparado Gómez-Carrasco et al. (2020b) se indaga el valor que le atribuyen 506 profesores en formación de Inglaterra y España al patrimonio en el proceso de aprendizaje de la Historia. Los resultados indican que los docentes tienen una alta valoración del patrimonio siendo superior en los participantes españoles. Se establece que el modelo asociado a los docentes ingleses es más historicista y el de los españoles más simbólico-vivencial.

Chaparro y Felices (2019) se centran en estudiar la valoración del profesorado en formación de la universidad de Málaga sobre las posibilidades y el interés didáctico del patrimonio. Los datos indican que la valoración del patrimonio como recurso educativo es muy positiva, pero desvelan un desconocimiento de contenidos y de estrategias didácticas. De este trabajo se deduce que desde las universidades se debe reflexionar sobre la forma de mejorar la propuesta formativa de los futuros docentes en relación con el patrimonio y la educación.

Conocer el concepto de patrimonio o educación patrimonial que se maneja, se utiliza en algunas investigaciones para entender como este factor condiciona las prácticas de los actores educativos. Soares y Pinto-Monteiro (2015) investigan las prácticas educativas patrimoniales que desarrolla un grupo de docentes en Brasil. Se detectó que la formación de las docentes (y por lo tanto su concepción del patrimonio) era positivista, fragmentada y presentaba una comprensión restringida de los conceptos de *patrimonio cultural*, *educación patrimonial*, *paisaje* o *medioambiente* lo que podría ser causa de las dificultades para construir experiencias pedagógicas críticas reflexivas y emancipadoras.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el caso concreto de China las concepciones sobre el patrimonio inmaterial confuciano constituyen un problema de investigación en el que interesa saber como la tradición (patrimonio confuciano) condiciona el aprendizaje y los modelos educativos. Después de recabar datos de conversaciones con varios participantes incluyendo profesores Ho et al. (2013) inciden en que para ello es necesario realizar una reforma de la educación basada en el patrimonio confuciano que fomente la creatividad, el bienestar en el aprendizaje y la cooperación por encima de la competición. Se debe realizar esta reforma evitando adoptar en exclusiva la perspectiva hegemónica basada solo en valores económicos. El trabajo posterior de Chang (2019) vuelve a incidir en la forma de aprendizaje tradicional china comparada con el modo de aprender basado en el constructivismo y el empleo de tecnologías. Se detecta que los docentes en formación chinos muestran una clara preferencia por los modos tradicionales de aprendizaje.

Escribano et al. (2019) recogen mediante un cuestionario las concepciones de las educadoras de un museo y de profesores de Educación infantil, Primaria y Secundaria sobre el papel que desempeñan los agentes educativos en las visitas escolares al Museo Arqueológico de Murcia. Los resultados indican que los dos grupos de participantes creen que el papel de los docentes es el aprovechamiento de la visita y el de las educadoras conectar con los centros de interés del alumnado.

Desde el punto de vista de una didáctica crítica Lucas y Delgado (2020) entienden que no pueden desvincularse los contenidos escolares de los problemas socioambientales y, desde esta perspectiva, el patrimonio es un contenido muy apropiado para la construcción de una ciudadanía crítica. En su estudio destacan en este proceso la importancia de la creencia del docente de conectar su formación con la práctica profesional. Domínguez-Almansa y López-Facal (2017a) adoptan una vía de trabajo con patrimonios difíciles o incómodos que contribuya a la construcción de ciudadanía crítica. Establecen que hay una RS sobre el patrimonio que asocia a este con lugares singulares o monumentos y que es aceptada de manera acrítica por los usuarios. Sostienen que una concepción más compleja puede favorecer la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

construcción de una conciencia ciudadana o identidades sociales. En otra investigación Domínguez-Almansa y López-Facal (2017b) trabajaron el desarrollo de competencias profesionales de maestros en formación por medio del trabajo en paisajes próximos que están vinculados a pasados conflictivos relacionados con la memoria de la guerra y la represión. A través de una interpretación crítica del entorno consiguieron que los participantes adquiriesen un concepto cívico del paisaje y mudasen sus RS sobre el entorno desarrollando competencias sociales básicas. En otro estudio Domínguez-Almansa et al. (2019) investigan los procesos de apropiación simbólica de un grupo de maestros gallegos en formación del patrimonio geológico del litoral gallego. Los resultados apuntan a que la totalidad de los ellos considera positivo el aprendizaje, entienden la significación didáctica de los depósitos y expresaron actitudes favorables a la necesidad de ampliar el campo de lo que debe ser considerado patrimonio.

Finalmente, se ofrece una muestra de trabajos sobre las actitudes de los docentes hacia el empleo de TIC para la educación patrimonial.

En el trabajo llevado a cabo en la Universidad Nacional de Atenas, Koukopoulos et al. (2020) quieren obtener evidencia de los factores que hacen que el profesorado decida incluir las TIC en el aula y valorar su actitud hacia este modo de aprendizaje. Se utilizó una plataforma de patrimonio cultural participativa para desarrollar la experiencia. Hallaron que la actitud de los 309 docentes sobre el uso de la plataforma era en general de cariz positivo, pero residía en tres características: calidad educativa, calidad del contenido e información y calidad del sistema técnico

Gómez-Carrasco et al. (2020a) investigan los recuerdos del profesorado en formación de cuatro universidades españolas sobre la metodología didáctica que se utiliza en las clases de historia y su opinión sobre los métodos más adecuados para este cometido. Encuentran que el patrimonio y los *mass-media* son dos recursos imprescindibles para la innovación educativa. También se obtuvieron datos que avalaban que las mujeres estaban más interesadas en utilizar las TIC para la autoformación y para el aprendizaje.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3.2.2. Representaciones sociales de los estudiantes sobre el patrimonio

Para la selección de literatura relacionada con las RS del alumnado sobre el patrimonio se emplearon ecuaciones de búsqueda en los motores WOS y SCOPUS. Se añadió algún trabajo de la base de datos *Researchgate* y alguna tesis sobre esta temática específica. En las tablas 17 y 18 se pueden ver los procesos de búsqueda seguidos.

En Web Of Science se realizaron las siguientes búsquedas:

Tabla 17. Proceso de búsqueda de literatura en WOS. Estudiantes. Elaboración propia

Orden de búsqueda	Resultados iniciales	Aceptados	Ecuación de búsqueda en WOS. Criterio restringido
1	6	2	TEMA: ("SOCIALREPRESENTATIONS") AND TEMA: ("STUDENTS") AND TEMA: ("HERITAGE") ÍNDICES=SCI-EXPANDED, SSCI, AYHCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS
2	4	0	TEMA: ("STUDENTS'CONCEPTIONS") AND TEMA: ("HERITAGE") ÍNDICES=SCI-EXPANDED, SSCI, AYHCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS
3	31	7	TEMA: ("CONCEPTIONS") AND TEMA: ("STUDENTS") AND TEMA: ("HERITAGE") ÍNDICES=SCI-EXPANDED, SSCI, AYHCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS
			SE COMPLETÓ LA BÚSQUEDA CON LA ECUACIÓN 4. CRITERIO EXTENSO
4	105	27	TEMA: ("HERITAGEEDUCATION") AND TEMA: ("STUDENTS") ÍNDICES=SCI-EXPANDED, SSCI, AYHCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS

En Scopus se realizaron las siguientes búsquedas:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 18. Proceso de búsqueda de literatura en Scopus. Estudiantes. Elaboración propia

Orden de búsqueda	Resultados iniciales	Aceptados	Ecuación de búsqueda en Scopus. Criterio restringido
1	1	1	(TITLE-ABS-KEY ("*SOCIAL REPRESENTATIONS*") AND TITLE-ABS- KEY ("STUDENTS") AND TITLE-ABS-KEY ("*HERITAGE*")) PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS
2	4	2	(TITLE-ABS-KEY ("*STUDENTS' CONCEPTIONS*") AND TITLE-ABS-KEY ("*HERITAGE*")) PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS
3	54	26	(TITLE-ABS-KEY ("*CONCEPTIONS*") AND TITLE-ABS- KEY ("*STUDENTS*") AND TITLE-ABS-KEY ("*HERITAGE*")) PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS
			SE COMPLETÓ LA BÚSQUEDA CON LA ECUACIÓN 4. CRITERIO EXTENSO
4	62	32	(TITLE-ABS-KEY ("*HERITAGE EDUCATION*") AND TITLE-ABS-KEY ("STUDENTS")) PERÍODO DE TIEMPO=TODOS LOS AÑOS

Las búsquedas proporcionaron 266 documentos en los dos motores de los que se desecharon en un primer filtrado 228 (duplicados, falta de pertinencia o imposibilidad de acceso). El corpus final después de una lectura íntegra lo componen 21 documentos. Muchos de los estudios se han seleccionado tras aceptar palabras de una proximidad semántica a RS como *perceptions*, *attitudes*, *beliefs*, *oppinions*, *thoughts* o *conceptions* siguiendo las recomendaciones que de Rosa (2013) propone a través del enfoque de modelado. A continuación, se presentan los trabajos que resultan más relevantes

Aguilera et al. (2015) investigan los imaginarios y RS de estudiantes de la Facultad de Diseño de Colombia sobre el patrimonio urbano de su ciudad. Se abordaron temas como espacio público, medio ambiente y otros temas urbanos. Los autores pretendían que los estudiantes fuesen conscientes de su papel como actores en el cambio social y que desarrollasen acciones de apropiación simbólica,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

memoria e identidad en las que participase la ciudadanía para crear mejoras en las condiciones de vida en esos espacios.

Aerila et al. (2016) llevan a cabo en Finlandia una experiencia con estudiantes de educación infantil (6-7 años) en un museo. Los estudios que abordan las visitas a los museos suelen conceder a los estudiantes un rol pasivo y estos se suelen mostrar más interesados en los objetos que en las explicaciones del guía. En este caso se dejó que los escolares realizasen una visita de exploración libre y luego se les pidió que expresasen sus pensamientos por medio de un dibujo y un relato. Se demostró que la libre iniciativa del alumnado en el contexto del museo y la expresión de sus puntos de vista incrementó la motivación en la participación y el aprendizaje.

Barghi et al. (2017) investigan en Malasia las actitudes y conceptualizaciones de un grupo de estudiantes de secundaria sobre el valor de la arqueología y sus prácticas a través de la asociación de palabras. Comprender el modo en que el alumnado conceptualiza la arqueología tiene una implicación directa en el diseño del currículo y en la educación patrimonial. Los participantes demostraron una actitud positiva hacia la arqueología en aspectos como su interés en la participación en las tareas o en la responsabilidad arqueológica definida en su oposición al tráfico de objetos.

Dönmez y Yeşilbursa (2014) realizan una investigación mediante pre-test y post-test con dos grupos (experimental y control) de alumnado de escuela elemental en Turquía para comprobar los efectos que producen sobre las representaciones de los estudiantes respecto al patrimonio cultural la realización de varias actividades patrimoniales. Se comprobó que los estudiantes que tuvieron una participación activa dentro y fuera de clase desarrollaron una actitud más positiva hacia el patrimonio.

Magoga (2017) realiza una investigación comparada en el ámbito de la educación patrimonial en la que investiga las RS de alumnado de la zona italiana de Treviso y la zona peruana de Cajamarca. Confirmó que en ambos casos domina una perspectiva tradicional del patrimonio cultural en la que se concede más importancia a los monumentos. Los estudiantes de ambos países mencionan elementos patrimoniales, pero

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en la zona de Italia incluyen elementos de otras partes de Europa y en la zona de Perú se centran solo en elementos locales. Estas diferencias y otras encontradas demuestran que la vivencia cotidiana del patrimonio condiciona la construcción de las RS. Una de las diferencias identificadas entre los dos grupos de estudiantes es el efecto facilitador que produce la existencia de un casco histórico en la ciudad de Treviso respecto del desarrollo de la empatía hacia la vida en la Edad Media.

Moreira (2018) analiza los discursos de docentes y estudiantes de Enseñanza Básica (equivalente a la Educación Primaria española) relativos al aprendizaje de la historia de Portugal. En el trabajo se pueden apreciar cualidades de las RS que indican que se han originado por interacción social y son compartidas por un grupo amplio de personas. Esto se podría comprobar en aspectos de homogeneidad que presentan las narrativas de los participantes como la linealidad temporal de los relatos, la presencia de personajes y acontecimientos similares, la percepción de su identidad o las relaciones con el país vecino (España) no siempre positivas. De nuevo los factores contextuales, sociales o económicos son los que parecen causar las diferencias en los relatos.

Rondón (2014) estudia las RS de estudiantes venezolanos sobre el patrimonio natural específico representado por las plantas medicinales utilizadas en la medicina tradicional. A través del conocimiento de sus RS y actitudes, se pretendía formular líneas de acción que llevasen a un uso sustentable de este preciado recurso. En Venezuela los fármacos de origen químico industrial han sustituido a estas plantas medicinales que en consecuencia han dejado de cultivarse y usarse. Las RS de la población son un punto de partida para diseñar estrategias educativas que lleven a las personas a modificar sus representaciones de este recurso patrimonial, promover el aprecio de la biodiversidad y su uso sostenible

Trabajo y Cuenca (2020) destacan la importancia de la educación patrimonial para la educación de la ciudadanía en un estudio en el que los participantes ofrecen sus opiniones sobre el patrimonio antes y después de una experiencia de educación patrimonial. Los estudiantes

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

fueron capaces de definir el patrimonio como un elemento de identidad, manifestaron un incremento de aprecio y valoración y aumentaron su compromiso para realizar acciones de sostenibilidad.

Conde y Armas (2019) estudiaron las RS de alumnado de Educación Primaria sobre el Patrimonio mediante el empleo del enfoque estructural, concretamente por medio de la asociación de palabras. El alumnado puso de manifiesto que tiene unas RS del patrimonio definidas por dos características principales: una noción tradicional que implica materialidad, antigüedad o monumentalidad, y una noción más actual relacionada con objetos y lugares cotidianos relacionados con sus vínculos y sus posibilidades de ocio.

Álvarez-Domínguez et al. (2017) realizan un trabajo de investigación con los recuerdos del patrimonio cultural del alumnado al finalizar bachillerato. Los relatos de los estudiantes muestran que la formación sobre patrimonio permanece en los recuerdos, que son capaces de identificarse con parte del patrimonio cercano, que las salidas de campo facilitaron la consolidación de los recuerdos o que construyen más recuerdos de los que se esperaba.

Frost y Laing (2016) exploran las formas en que los niños y/o sus familias se relacionan con el patrimonio y realizan atribuciones de sentido. Se obtienen valiosos resultados entre los que se podría mencionar que los niños establecen con el patrimonio una relación de fantasía y juego feliz que se lleva a cabo en lugares mágicos donde todo puede suceder como los museos. La experiencia que se puede tener en uno de estos sitios depende más de la interacción directa que los estudiantes realizan que por la variedad de técnicas de interpretación disponibles.

En el estudio de Levy (2017) se indagan las creencias sobre el empleo de historias patrimoniales en las aulas universitarias de los Estados Unidos que tiene un currículo inclusivo. Los participantes son estudiantes de diversas etnias (judíos, hmongs y chinos) aunque también participan sus padres y docentes. Los tres grupos entrevistados tienen la creencia y el deseo de que el contexto del aula es un lugar apropiado para enseñar sus historias patrimoniales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Healy (2015) comprueba que las políticas de asimilación llevadas a cabo en Australia después de la Segunda Guerra Mundial excluyeron a las comunidades aborígenes y generaron pedagogías racializadas que limitaban la participación de este colectivo y la comprensión de una nacionalidad plural australiana. Para evidenciar esto, explora las RS sobre los aborígenes que ofrecen los jóvenes australianos y los libros de texto. Si bien se reconoce la presencia aborigen, se concibe a los aborígenes fuera de la Australia moderna de dos maneras principalmente: restringiendo su presencia a contextos naturales y salvajes, y en narrativas que los presentan en contraste con el hombre blanco. La escuela reprodujo cualidades raciales y culturales específicas que definían al "buen ciudadano australiano".

En su investigación contextualizada en Gran Bretaña Iffath (2020) sostiene que una perspectiva colonial sigue presente en la sociedad británica después de trabajar con el currículo de literatura y ver las reacciones de su alumnado multicultural de 10 años. Las ideas implícitas que hay detrás de la selección de contenidos culturales (literatura) no son aleatorias y sirven para acceder a imaginarios sociales y estereotipos de la época colonial donde se consideraba a otras etnias no británicas como inferiores. En este trabajo se puede apreciar la utilidad de realizar una visión crítica de un legado cultural para entender las causas de ciertos problemas sociales como el racismo. Al mismo tiempo obtiene evidencias de que esta labor fomenta la competencia intercultural y educativa del alumnado.

Giacomasso et al. (2014) analizan las percepciones e imaginarios sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria de Argentina sobre el patrimonio, el turismo y la diversidad después de realizar un taller didáctico. Las autoras apuestan por el valor formativo del patrimonio cultural y proponen acceder al patrimonio mediante lo local. El patrimonio local aporta una visión que incluye manifestaciones importantes de elementos significativos para los usuarios. Concluyen que estos elementos del patrimonio local deben ser incluidos porque son importantes para contraponer a los otros elementos seleccionados por las instituciones o las culturas hegemónicas, generalmente asociadas a lógicas eurocéntricas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pinto y Zarbato (2017) estudian como en Portugal y Brasil se favorece la progresión en el conocimiento histórico y la conciencia patrimonial de los estudiantes a través de la implementación de actividades de exploración del patrimonio local. Demuestran que las concepciones previas de los estudiantes varían después de la experiencia y algunos revelan mejoras en la conciencia histórica a través del trabajo con el patrimonio cultural seleccionado.

Yazici (2014) realiza un estudio sobre las representaciones del patrimonio natural y cultural de estudiantes de Geografía de una Universidad de Turquía. Sostiene que para adoptar medidas de protección del patrimonio cultural y natural y gestionar el patrimonio de forma sostenible, es necesario identificar como perciben estos patrimonios para establecer categorías descriptivas comunes.

Miralles et al. (2017) comparan las percepciones de alumnado inglés y español sobre el valor del patrimonio en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. A pesar de pequeñas diferencias debido a la metodología de aprendizaje de los dos países creen que el patrimonio tiene un papel decisivo para el desarrollo de la conciencia histórica y la equidad.

Potočnik (2017) realiza una experiencia con alumnado de sexto grado de seis escuelas de Eslovenia en la que indaga lo que piensan los participantes sobre el patrimonio cultural y su conservación antes y después de realizar una serie de actividades de artes. Se comprueba que, a través de la promoción del pensamiento crítico, la sensibilización y la implementación de tareas de bellas artes los docentes pueden provocar en su alumnado una actitud positiva hacia la conservación y protección del patrimonio cultural.

López y Márquez (2020) examinan las narrativas de estudiantes universitarios españoles sobre el denominado "descubrimiento de América" que es considerado un patrimonio difícil. Los resultados indicaron que los participantes experimentaron emociones morales conflictivas asociadas con la orientación política de los estudiantes y su identificación nacional. Así, con respecto a la conquista de América, aparecieron actitudes relacionadas con el orgullo y la admiración en estudiantes con orientación más conservadora, mientas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

los que tenían una orientación política más progresista mostraron actitudes de vergüenza y culpa.

En un estudio llevado a cabo en Arabia Saudí por Ismaeel y Al-Abdullatif (2016) se investigaron las opiniones de un grupo de estudiantes de sexto grado de Educación Primaria sobre la importancia de estudiar el patrimonio cultural y el papel de las herramientas virtuales en ese aprendizaje. Se comprobó que la actitud hacia incluir el patrimonio cultural en el plan de estudios de su país era positiva al igual que el aprendizaje por medio de un museo virtual. También hubo estudiantes que mostraron reservas hacia el hecho de estudiar el patrimonio o emplear máquinas virtuales aduciendo el miedo a sobrecargar el plan de estudios que ya tenían o los prejuicios tribales y regionales que caracterizan a la sociedad saudí.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3.
METODOLOGÍA

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) definen las investigaciones científicas como:

> […] un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el resultado (o el objetivo) de ampliar su conocimiento. Esta concepción se aplica por igual a los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. (p. 4)

Los fenómenos o problemas que se pueden investigar pueden ser muy variados, por lo que el diseño y desarrollo de las investigaciones también son diferentes. Deben establecerse previamente los planteamientos metodológicos que se asumen y definir la forma de acceso al conocimiento que se quiere obtener, los participantes, las formas de analizar los datos, los pasos que se van a seguir, etc.

3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Creswell y Creswell (2018) o Levitt et al. (2018) recomiendan comenzar por precisar la cosmovisión filosófica o el paradigma en el que se sitúa el estudio. Nos interesa esta cuestión para llegar a justificar más adelante cual fue el diseño de investigación por el que se ha optado. Para la caracterización del diseño se han seguido las pautas de autores como: Briant y Charmaz (2019); Creswell, (2015); Creswell y Creswell (2018); Creswell y Plano (2018); Denzin y Lincoln (2018); Hernández-Sampieri et al (2018); Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) o Teddlie y Tashakkori (2009).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La presente tesis es una Investigación Mixta (*Mixed Research*) de acuerdo con la clasificación de Burke y Walsh (2019). Este término define investigaciones que emplean métodos mixtos y/o son multimétodo o plurimetodológicas. En este caso cumple con ambos criterios: es multimétodo (se han utilizado diversos instrumentos); y se ha desarrollado utilizando métodos mixtos de investigación (MMI a partir de ahora) combinando e integrando datos cuantitativos y cualitativos. Corresponde a la tradición fenomenológica que tiene en cuenta el punto de vista de los participantes (estudiantes y docentes).

3.1.1. Cosmovisión filosófica del estudio

Para decidirse por un enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto los investigadores parten de una orientación filosófica general. En este estudio se asume el término *cosmovisión* (*worldview*) propuesto por Creswell y Creswell (2018) para denominar a esta orientación general que condiciona las elecciones del enfoque metodológico.

En la tabla 19 se resumen los cuatro modelos, o cosmovisiones que plantean Creswell y Creswell (2018) y los elementos que las configuran. Los autores se decantan por cuatro opciones que consideran que son los que tienen mayor presencia en la literatura.

Tabla 19. Cuatro modelos filosóficos. Reelaboración a partir de Creswell y Creswell (2018, p. 41)

Post-positivista	**Constructivista**
Determinación	Comprensión
Reduccionismo	Múltiples significados de los participantes
Observación empírica y medida	Construcción histórica y social
Verificación de la teoría	Generación de teoría
Transformadora	**Pragmática**
Política	Consecuencias de las acciones
Orientada a la justicia y al poder	Centradas en los problemas
Colaborativa	Pluralista
Orientada al cambio	Orientada a la práctica del mundo real

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De acuerdo con esta clasificación de Creswell y Creswell (2018) la utilización de MMI identificaría esta investigación como pragmática. Sin embargo, el estudio no se ha fundamentado de manera única en ella y los otros modelos han proporcionado otras perspectivas. A continuación, sintetizamos que aspectos de los otros tres modelos se han tenido en cuenta.

Los denominados post-positivistas (asociados a la investigación cuantitativa) se relacionan con una filosofía determinista en la que las causas determinan las consecuencias. Por ello en los estudios post-positivistas ponen un énfasis especial en la identificación de causas y la evaluación de estas en los resultados. Llevan a cabo una observación rigurosa que busca una realidad objetiva que se desarrolla por medio de medidas numéricas de las observaciones. Asumen que hay unas leyes que rigen el mundo que necesitan ser verificadas. Para ello parten de teorías que luego corroboran o refutan con los datos y con revisiones y pruebas adicionales posteriores. El instrumento de recogida de datos es un cuestionario de opción múltiple y de respuesta cerrada (*closed-ended*). En la parte cuantitativa de nuestra investigación se asumen algunos supuestos y formulaciones de esta cosmovisión.

El modelo constructivista (asociado principalmente a la investigación cualitativa) parte de que cada persona tiene una perspectiva diferente del mundo. Los constructivistas consideran que hay que buscar la comprensión del mundo en el que habitan por medio del estudio de los múltiples significados subjetivos que las personas les atribuyen a los objetos, elementos inmateriales y experiencias vividas. Intentan lograr una interpretación compleja y no limitarla a categorías cuantificables como los post-positivistas. Los instrumentos incluyen preguntas abiertas (*open-ended*) y generales para completar la construcción de significado que hacen los participantes. En esta investigación se ha adoptado la Teoría de la Representaciones Sociales que interpreta que el conocimiento construido que se quiere estudiar se origina por interacción social (se dialoga, se negocia, se discute, etc.) y se accede así al modo en que se ha construido la realidad. Se busca que el investigador, a través de preguntas amplias y abiertas y en contextos naturales, permita que los participantes se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

expresen como lo hacen habitualmente y se pueda acceder a sus entornos auténticos. La intención es lograr una interpretación de los significados de otros en vez de partir de una teoría, conscientes de que su bagaje propio, experiencias, carácter y cultura, condiciona sus interpretaciones. Las ideas clave de esta perspectiva constructivista son:

a) Los seres humanos construyen significados cuando interaccionan con el mundo circundante. En la investigación cualitativa se emplean preguntas abiertas para que los participantes puedan expresar estas interpretaciones de la realidad.

b) Las personas interpretan el mundo condicionadas por sus perspectivas históricas y sociales. Los investigadores cualitativos quieren entender el contexto de los actores y por ello buscan recoger la información en los contextos naturales de manera presencial porque los hallazgos también los entienden condicionados por la propia experiencia.

c) Los significados se generan de manera principal a partir de los datos recogidos (inductivamente) por ello tiene un buen encaje la Teoría Fundamentada (TF a partir de ahora) que se ha adoptado en el presente estudio. Es una generación de significados que ocurre de modo social en interacción directa o indirecta con un grupo humano.

El paradigma transformador se formula después de que algunos investigadores criticasen que el post-positivismo no reflejaba bien las situaciones de personas en situaciones de marginación social. Participan del modelo transformador investigaciones que asumen perspectivas marxistas, feministas, postcoloniales, indigenistas, *queer*, etc., que buscan la transformación social. Los estudios encuadrados en este paradigma comienzan por identificar, habitualmente, problemas relacionados con empoderamiento, desigualdad, dominación, alienación, y otros similares. Los participantes pueden colaborar activamente en la investigación de manera que puedan participar en diversas fases de esta como el diseño de preguntas, recogida de información y desarrollo del estudio. Los estudios con una óptica transformadora proporcionan una posibilidad de expresión a estos colectivos desfavorecidos, menos atendidos o marginados. En esta

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

investigación doctoral se ha atendido a un colectivo que tradicionalmente es menos frecuente en las investigaciones educativas: el alumnado de educación primaria. Los participantes colaboraron en la investigación en la fase de pilotaje del instrumento y se realizaron cambios a sugerencias establecidas por ellos.

La perspectiva pragmática considera que importan las acciones, las situaciones o las consecuencias más que las condiciones precedentes a las que se les da mayor importancia en el modelo post-positivista. Se proponen soluciones a problemas que están explicitados en la pregunta y el problema de investigación. En este modelo, los métodos tienen solo el interés de contribuir a entender la cuestión planteada y contribuir a solucionarla. Por ello tiene especial relación con emplear MMI ya que insta a tener un enfoque del problema a través de un planteamiento plurimetodológico. Creswell y Creswell (2018, p. 47) realizan una afirmación paradójica: "el pragmatismo proporciona una base filosófica" [que se explica afirmando que…] "no está comprometido con ningún sistema filosófico". En la práctica esta afirmación se concreta en que los investigadores tienen suposiciones de partida cualitativas y cuantitativas y pueden elegir los métodos y técnicas que se adapten mejor a sus propósitos. Suelen buscar una combinación de varios enfoques con datos de distinta naturaleza porque lo que importa en el rigor que se aplica en la comprensión del problema de investigación, no la adhesión a una metodología. En este sentido y en cierta medida, en esta investigación se ha adoptado la perspectiva pragmática debido a la complejidad derivada de su extensión, de tener dos grupos de participantes, diferentes medios de obtener datos y procesos de análisis, fases temporales de realización y cambios experimentados debidos a la contingencia que requerían tomar decisiones para hacer posible la viabilidad.

3.1.2. Métodos mixtos de investigación

> La investigación de métodos mixtos es un enfoque de investigación que implica la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos, la integración de las dos formas de datos y el uso de diseños distintos que pueden implicar suposiciones filosóficas y marcos teóricos. La suposición

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> básica de esta forma de investigación es que la integración de datos cualitativos y cuantitativos aporta información adicional más allá de la información proporcionada por los datos cuantitativos o cualitativos por sí solas (Creswell y Creswell, 2018, pp. 38-39).

Los métodos, utilizando la terminología de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, p. 4), constituyen "rutas" para acceder al conocimiento. A lo largo de la historia de la ciencia ha habido diferentes planteamientos que guiaron ese proceso de búsqueda. Según Hernández-Sampieri et al. (2018, p. 4) algunas "corrientes de pensamiento como el empirismo, materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología, el estructuralismo" o algunos marcos interpretativos como el etnográfico y el constructivista, formularon distintos modos de acceso al conocimiento que tuvieron como consecuencia una polarización representada por dos enfoques principales: el cuantitativo y el cualitativo[8]. Desde la segunda mitad del siglo XX se ha añadido el enfoque mixto que es el que se ha asumido en este trabajo. Se han tenido en cuenta, prioritaria pero no únicamente, las obras de Creswell y Plano (2018), Creswell y Creswell (2018) y Hernández-Sampieri et al. (2018) porque mantienen actualizadas las tipologías de los diseños de investigación con métodos mixtos con respecto a sus ediciones anteriores. El libro de Creswell (2015) ha sido de gran utilidad; es una guía simplificada para iniciarse en métodos mixtos.

Hamui-Sutton (2013) sostiene que la característica principal de los métodos mixtos de investigación (MMI a partir de ahora) es que utilizan de forma combinada la perspectiva cuantitativa y la cualitativa. Implica según Leech y Onwuengbuzie (2009) la recogida, análisis e interpretación de los datos cuanti y cuali en una o varias investigaciones que se ocupan del mismo fenómeno. El empleo de esta metodología supone ir más allá de la suma de los resultados obtenidos por medio de los datos cuali y cuanti. Con el empleo de las

[8] Se adapta el sistema de anotación de Morse (1991) en Creswell (2015) al castellano y, partir de ahora, se va a emplear CUANTI y para referirnos a cuantitativo y CUALI para cualitativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

dos perspectivas se van corrigiendo las limitaciones de cada una y la interpretación de los resultados tiene mayor solidez.

Esta forma de trabajar tiene su propia idiosincrasia, vocabulario y modelos de aplicación. También son los de más reciente uso y aparición y suponen un encuentro entre tradiciones científicas que utilizaron los métodos cuanti y cuali y que creían que era incoherente combinar en un estudio estos dos modos de investigación (Teddlie y Tashakkori, 2009).

Según Denzin y Lincoln (2018) la investigación CUALI moderna tiene lugar aproximadamente entre 1900 y 1950. Después de este periodo, sobre la década de 1960, fue cuando se comenzó a utilizar los dos enfoques (CUALI y CUANTI) de manera conjunta y puede significar el nacimiento de los MMI. Pero siguiendo la lectura de Creswell y Plano (2018) no es hasta la década de 1980-90 cuando investigadores de diversos países conceptualizarían de manera efectiva este enfoque al formular propuestas de integración de los datos, la categorización de los tipos de diseños y una taquigrafía o sistema de anotación para transmitir esos diseños. Esto significaría el verdadero origen de los MMI que en la actualidad son cada vez más habituales. Sin embargo, Leech y Onwuengbuzie (2009) sostienen que esta metodología es todavía relativamente desconocida para muchos investigadores. Otro de los problemas de los MMI es que inicialmente se propusieron un gran número de diseños con los que investigar y se produjo cierta confusión (Teddlie y Tashakkori, 2003). A pesar de ello, Creswell y Plano (2018)[9] consideran que esta cuestión ha sido solventada y por ello en la actualidad la elección se redujo a tres diseños básicos y tres avanzados.

3.1.2.1. Diseños empleados en MMI

Creswell (2015) afirma que cuando se está frente a un estudio realizado con MMI se debe considerar que tipo de diseño básico lo forma. En la actualidad hay tres modelos básicos y tres modelos

[9] Se ha consultado, fundamentalmente, la tercera edición del manual.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

avanzados por los que optar, resultantes de haber evolucionado las tipologías hacia una categorización más pragmática. Creswell (2015) considera que es útil comenzar con un diseño básico y asumir que el diseño puede cambiar después de ser conceptualizado debido a los requerimientos de la investigación tales como la disposición de recursos o las peculiaridades de los participantes y sus datos como en este caso. Para describir el proceso de decisiones se utiliza un sistema de anotación mediante símbolos que Creswell (2015) atribuye a Morse (1991). Con él se simplifica la tarea. Ha sido adoptada y aparece en la literatura de MMI como una herramienta estándar para expresar o discutir diseños de MMI (tabla 20).

Tabla 20. Sistema básico de anotaciones para representar diseños de MMI reelaboración a partir de Creswell (2015, p. 76). Sistema original de Morse (1991)

Anotación	Información que indica	Ejemplo
Letras mayúsculas	Método que tiene prioridad	CUANTI, CUALI
Letras minúsculas	Método con menos prioridad	cuanti, cuali
+	Métodos convergentes	CUANTI + CUALI
➟	Métodos secuenciales	CUANTI ➟ CUALI

La taxonomía creada por Morse (1991) ha sido asumida en estudios de MMI debido a su sencillez. De esta manera, cuando representamos un elemento en mayúsculas -CUALI- y otro en minúsculas -cuanti- las mayúsculas informan de que el método tiene más importancia o énfasis en el estudio y las minúsculas indican que tiene un énfasis menor. El signo más (+) indica que los métodos cuali y los cuanti se utilizan ambos en el mismo tiempo y la flecha derecha (→) indican que uno es consecuente o secuencial (sigue al otro).

En la actualización de su manual Creswell y Plano (2018) identifican dos categorías generales para identificar los diseños empleados: diseños básicos (figura 13) y diseños complejos. Reiteran que al empezar a trabajar con MMI hay que identificar primero el diseño básico del proyecto, pero después, dependiendo de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

naturaleza de la investigación, se pueden construir otros más complejos. Los diseños complejos se definen como aquellos que tengan el propósito de ser aplicados en estudios en los que haya que emplear más de un diseño básico. Los diseños básicos que pueden estar en el núcleo de todos los diseños de MMI (figura 13) son:

1) Diseño explicativo secuencial: se comienza con una investigación que provee de datos de naturaleza CUANTI y en una fase posterior se realiza una explicación cualitativa de los datos iniciales.

2) Diseño convergente paralelo: el propósito es integrar los resultados de un análisis de datos CUANTI y de un análisis de datos CUALI. Los datos CUANTI ofrecen tendencias, relaciones generales, frecuencias de aparición y los datos CUALI proporcionan perspectivas personales de los participantes. La utilización de los diferentes datos ofrece una perspectiva más completa del fenómeno que si se utilizase una sola de estas tipologías. Este diseño nos ha servido para la integración de los datos CUALI y CUANTI. Hemos empleado esta doble clase de datos provenientes de dos aspectos: a) de la naturaleza de los instrumentos (predominantemente CUANTI en el cuestionario de los docentes y con predominio CUALI en el cuestionario a los estudiantes) y b) para trabajar con el enfoque estructural de las Representaciones Sociales. Al pedir a los participantes (docentes y alumnado) que nos digan palabras que le sugiere el término estímulo patrimonio, nos indican un número de términos que hay que cuantificar y establecer frecuencias (datos CUANTI) y al mismo tiempo es necesario saber cuáles son esas palabras específicas a las que aluden (datos CUALI). Después se establece la comparación.

3) Diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS[10] a partir de ahora): Ha sido el diseño básico de partida seguido en esta investigación. Su utilización ha sido coherente porque primero se exploró un problema mediante la recogida y análisis de datos CUALI y a partir de ahí se construyó un instrumento de naturaleza CUANTI. Esta fase con el nuevo instrumento estaba destinada a mejorar la viabilidad de la investigación. Como generalmente las investigaciones con

[10] Hernández-Sampieri et al. (2018).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

instrumentos CUALI (como la entrevista focalizada o en profundidad) se utilizan con pocos participantes, el nuevo instrumento permite ser aplicado a un número mayor de participantes y obtener una información más estandarizada y específica (Ver figura 13). Este es el diseño básico de mayor complejidad de los empleados con MMI según Creswell (2015) porque conlleva una inversión de tiempo más elevada al tener que construir un nuevo instrumento y llevar a cabo los análisis correspondientes en cada paso de la secuencia. De los datos CUALI iniciales se obtienen las variables y temas que construirán un nuevo cuestionario de naturaleza distinta. Al seguir estos pasos la construcción del instrumento obtiene un grado más alto de rigor. A pesar del tiempo que se invierte, principal dificultad, este tipo de diseño tiene muchas ventajas. Entre ellas el rigor que proporciona o la comodidad que pueden sentir los investigadores de formación CUALI.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) si se tiene en cuenta su finalidad hay dos modalidades: derivativa y comparativa. En nuestro caso la modalidad ha sido derivativa. Con esta modalidad se pretende realizar una exploración inicial para obtener datos CUALI mediante un instrumento como una entrevista y después, a partir de estos datos, se construye un segundo instrumento estandarizado. Con el segundo instrumento se puede ampliar la muestra de participantes y lograr resultados estadísticos en otras fases posteriores si hiciese falta. La modalidad derivativa resulta especialmente útil si se desea ampliar y estandarizar los resultados.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

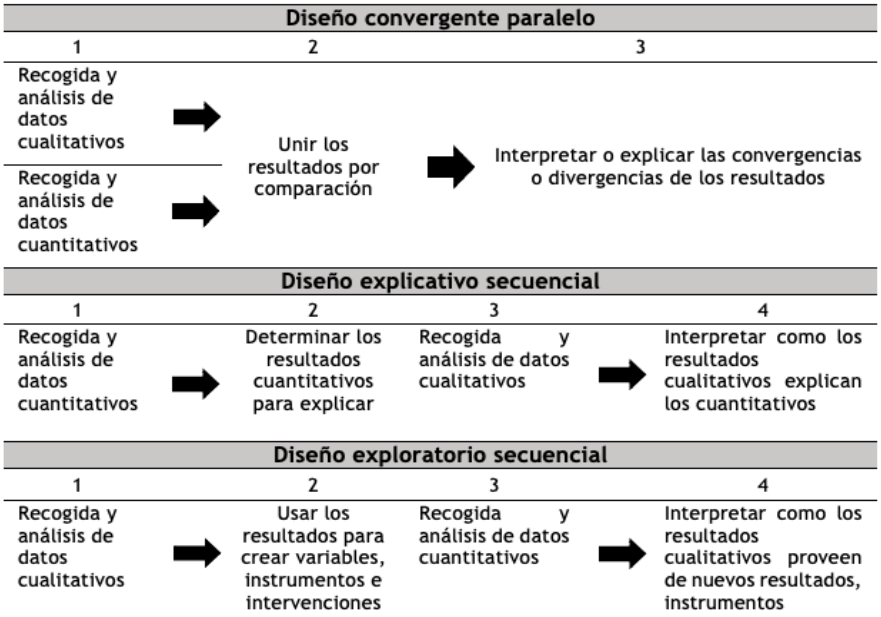


Figura 13. Diagramas de los tres diseños básicos de MMI. Elaboración propia a partir de Creswell (2015)

En nuestro caso se empleó un diseño complejo que se compone de un DEXPLOS y un diseño paralelo convergente.

3.2. LOS REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los dos soportes teóricos en los que se apoyó el presente trabajo de investigación son: la Teoría de las Representaciones Sociales (a partir de ahora TRS) (Abric, 2001; Moscovici, 2000; Sammut et al., 2015) y la *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada (TF a partir de ahora) (Bryant y Charmaz, 2019; Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Son dos teorías contrastadas y con diversos antecedentes en la literatura en los que se describe la pertinencia de ser empleadas de modo complementario.

Estudios que pueden servir de modelo en los que se combinan las dos teorías en el ámbito educativo son los de: Pirttilä-Backman et al.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(2017) en Finlandia; Ailincai y Gabillon (2018) en el contexto Franco Polinesio; Rodés et al. (2019) en América Latina o Aresi et al. (2018) en Italia. Además, en ambos casos resulta muy adecuado su combinación con el software principal empleado para el análisis (Atlas.ti). Este software es pertinente para el empleo de la TF porque de hecho fue inspirado por ella según Friesse et al. (2018).

3.2.1. La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). Aspectos metodológicos de recogida y análisis de los datos

Investigar las RS es importante porque actúan como condicionantes de las acciones de los actores sociales. Por lo tanto, si queremos erradicar acciones deleznables, provocar acciones deseables o mejorar las acciones en campos de nuestro interés específico, como en la educación, un primer paso es acceder a las RS de los actores. Hay que tener en cuenta que el conocimiento de la realidad objetiva del objeto/problema de estudio no basta para definir las RS.

Para acceder a las RS en esta investigación se ha trabajado con varios enfoques, pero de manera principal con el enfoque estructural porque permite concretar ese conocimiento buscado y explicitar su organización.

En el siguiente sub-epígrafe de manera breve se hace alusión a algunos de los principales métodos de recogida de datos que se han empleado en varios estudios de RS y se focaliza la atención en las técnicas que se han tenido en cuenta en consonancia con haber aplicado el enfoque estructural de las RS.

3.2.1.1. Métodos de recogida y de análisis de las representaciones

Sotirakopoulou y Breakwell (1992) sostienen que debido a la naturaleza heterogénea de las RS y de los enfoques que se emplean, el uso de diferentes métodos es la forma más apropiada para trabajar con ellas. De este modo ofrecen una serie de ejemplos de instrumentos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

empleados en la recogida de la información en diversos estudios en el ámbito de las RS. Aparecen representados en la tabla 21.

Tabla 21.Ejemplos de métodos de investigación en estudios de representaciones. Reelaboración a partir de Sotirakopoulou y Breakwell (1992, p, 31)

Métodos
Entrevista en profundidad
Entrevistas + mapas
Entrevistas + asociación libre
Dibujos + escalas de distancia social + diferencial semántico + cuestionarios
Solución de problemas + tareas de creatividad + cuestionario
Tareas de clasificación (fotografías, etiquetas, actividades)
Cuestionario (respuesta abierta/ cerrada) + definiciones + grupos de palabras

Con respecto al caso concreto del enfoque estructural de las RS se ha asumido las propuestas de Abric (2001). Este autor al referirse este enfoque clasifica los métodos de recogida de datos en dos grupos: a) métodos interrogativos que están destinados a recoger una expresión (verbal, figurativa u otra) de los participantes, y b) métodos asociativos en los que se recogen los relatos de los participantes, pero procurando que sea de la manera más espontánea posible para obtener un grado alto de autenticidad para capturar las asociaciones inconscientes entre los elementos. Los métodos interrogativos incluyen:

1) La entrevista. El método más indicado para recoger los discursos o narrativas de los participantes que son un material fundamental para trabajar con RS. Sin embargo, la entrevista también plantea dificultades de análisis de los datos porque el discurso es una actividad compleja y las condiciones en las que se produzca pueden condicionar las producciones. Además, también existe el riesgo del sesgo en la interpretación del investigador, por ello se recomienda utilizar otras técnicas complementarias para mejorar la calidad. El empleo de Atlas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ti u otros softwares proporciona una posibilidad de manejar y recuperar la información que optimiza el proceso de análisis.

2) El cuestionario. Es la técnica mas usada en el estudio de las RS. Permite que los aspectos cuantitativos sean los identificadores de la organización de las respuestas. La estandarización en la elaboración de los instrumentos reduce el sesgo de subjetividad en la recogida. Por otro lado, la estandarización reduce el valor del cuestionario para recoger información cualitativa, para lo que resulta más útil la entrevista.

3) Las tablas inductoras. Están pensadas para participantes que tengan dificultades para utilizar los métodos interrogativos. Para emplearlos se realizan unos dibujos de los temas principales de una encuesta realizada antes y este material es el utilizado para estimular los relatos de los participantes.

4) Dibujos y soportes gráficos. Los que utilizan estos métodos tienen las mismas preocupaciones que los que utilizan el método anterior al emplear la producción gráfica de los participantes como medio de acceso a sus representaciones. En este caso es un buen método para acceder a las RS de alumnado de menos edad. Se suelen emplear tres fases; la producción de un dibujo o serie de dibujos por el participante, la verbalización para explicar/describir los dibujos, y un análisis cuantitativo e interpretativo de los elementos que se representan.

5) Aproximación monográfica. Considerada el mejor método de recogida cuando es posible realizarla. Está inspirada en la antropología y permite recoger el contenido de las RS, contextualizarlo, y establecer las relaciones con las prácticas sociales que lleva cabo el grupo. El ejemplo paradigmático es el realizado por Jodelet (1991). Durante cuatro años realizó un estudio de las RS de la enfermedad mental en una comunidad terapéutica utilizando diferentes técnicas y diversos niveles de análisis.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por su lado, los métodos asociativos incluyen:

1) La asociación libre. Es el utilizado de modo principal en esta tesis. Consiste en utilizar un término inductor o estímulo y solicitar al participante que mencione palabras (adjetivos, sustantivos, etc.) que le vengan a la cabeza espontáneamente cuando piensan en el término-estímulo. Generalmente se piden cinco términos. Como tiene un carácter más espontaneo, menos controlado y se centra en elementos concretos, debería permitir un acceso a las RS más rápido que por medio de la entrevista. Es definida como una técnica capital para la recogida de elementos del contenido y de la organización de las RS. Para interpretar los datos es necesario distinguir las asociaciones que tienen un carácter central de las que tienen un carácter periférico. Para ello se utilizan criterios que se han ido discutiendo a lo largo de la evolución de la Central Core Theory (Abric, 2001; Dany et al., 2015; Lo Monaco et al., 2017; Moliner y Abric, 2014; Piermattéo et al., 2018). Los más utilizados son los siguientes: 1) Criterio de frecuencia: la frecuencia con la que un término aparece en las producciones de los participantes determina su inclusión en el núcleo o en la periferia; 2) Criterio de velocidad de aparición: los participantes deben escribir o relatar las palabras en un orden establecido; las palabras que aparecen en primer lugar son las más importantes; 3) Criterio de importancia: se pide a los participantes que seleccionen dos o tres palabras de las que han mencionado y que consideran más relevantes en cuanto a su relación con el objeto de estudio; 4) criterio de contextualización semántica: consiste en una negociación de significado para aclarar dudas. Autores como Piermattéo et al. (2018) deciden incorporar este criterio porque plantean situaciones en las que un término puede generar problemas de interpretación debidas a la subjetividad; para evitar esta situación se consulta a los participantes y se les pide que expliquen los significados y las relaciones de los términos mencionados.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2) La carta asociativa- Es un método de asociación libre que se emplea menos porque necesita varias técnicas complementarias. Si los criterios de viabilidad de la investigación permiten utilizar este método, los resultados aparecen mas definidos que en el ejemplo anterior. La carta asociativa tiene varias fases sucesivas que pretenden recoger cadenas de palabras producidas a partir de las que aparecen en las fases precedentes, siendo lo más habitual realizar tres fases sucesivas. La utilidad de este método es que los resultados son un conjunto de asociaciones más elaborado que en el método anterior, sobre todo si no se emplea la contextualización semántica, y que permite identificar los denominados términos bisagra que intervienen en los cambios de significado.

3.2.2. La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*)

La teoría fundamentada (TF a partir de ahora) es una metodología que fue ideada inicialmente por dos investigadores del campo de la sociología: Barney Glaser y Anselm Strauss. La obra fundacional es un trabajo titulado *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research (1967).* Los autores describieron una metodología que tenía el propósito de generar teoría que surgiese de los datos recogidos mediante procesos sistemáticos y cuyo análisis sería realizado a través de un proceso de investigación donde la comparación constante y el análisis sucesivo de los datos era fundamental. Este análisis sucesivo podría ser realizado las veces que estimase conveniente el investigador. Creían que la teoría emergida de los datos sería más veraz que la que podría surgir de los conceptos especulativos y por ello tendría una mejor aplicabilidad.

Al estar basada en los datos la teoría resultante genera conocimientos que incrementan la comprensión del fenómeno de estudio y proporcionan una guía informada para la acción. Un elemento fundamental de esta forma de actuar es que se fomenta la interacción entre los investigadores y los datos a dos niveles; a) nivel científico: residiría en el análisis de las evidencias empíricas obtenidas del trabajo y b) nivel artístico: la creatividad del investigador al

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

generar y denominar las categorías con criterio, realizar preguntas adecuadas, hacer comparaciones, hacer esquemas integrados, etc., de un conjunto de datos *raw* que se encuentran desorganizados. Aunque hay procesos que pueden dotar de un grado de estandarización al proceso estos procedimientos no fueron creados con el propósito dogmático de ser empleados de una manera rígida. Se crearon para ser usados de manera flexible y creativa.

Debido a ello la teoría fundamentada fue evolucionando y se generaron algunas diferencias entre las formas de aplicarla. En este trabajo interesa describir las tres versiones principales para justificar la elección realizada en este estudio, la Teoría Fundamentada Mixta (TFM) (*Mixed Gounded Theory*), que es posiblemente la conceptualización más actual en la que convergen la Investigación Mixta (IM a partir de ahora) y la TF.

Desde 1967 que es la fecha que se podría considerar vinculada al nacimiento de la TF, autores como Thornberg y Dunne (2019) sostienen que la teoría ha sido empleada de modos diferentes por ello se puede hablar de tres diferentes versiones de esta que son las que han gozado de más amplio consenso. Este tránsito no ha implicado sin embargo un abandono de las versiones más antiguas sino más bien una posibilidad de ampliación de su aplicabilidad. De esta manera y en consonancia con los autores descritos ha parecido adecuado considerar la TF como una constelación o familia de métodos más que como una metodología particular.

La primera versión se denomina *Glaseriana* según Thornberg y Dunne (2019) y como se puede deducir de su nombre es la que propone B. Glaser. Este autor contaba con una sólida formación en métodos cuantitativos. Al contrario que en las dos versiones posteriores de la TF se propone que no debe realizarse una revisión de literatura antes de la recogida de datos. Argumenta que la revisión puede condicionar negativamente al investigador de TF y reducir su libertad y apertura. Al conocer estudios anteriores puede verse dirigido a situar los datos con respecto a teorías preexistentes que pueden no tener que ver con los participantes y contexto específicos y actuales. Se refleja de este modo el punto de vista de un paradigma

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

positivista en el que el investigador imparcial y sin preconcepciones descubre la teoría de los datos a través de procesos de inducción puros. Este aspecto es visto como un problema por los propios teóricos de Glaser que proponen visiones menos estrictas. Los diseños de esta versión son prescriptivos y sistemáticos y tienen el propósito de seguir de modo ordenado la secuencia de la codificación directa, axial y selectiva.

La segunda versión se denomina *Straussiana* (Ribe et al., 2020; Thornberg y Dunne, 2019). A. Strauss fue, junto con B. Glaser, el otro miembro fundador de la TF. En este caso venía de una tradición proveniente del interaccionismo y alejada del positivismo y la metodología cuantitativa de Glaser. En este caso Strauss proponía que no era posible llegar como una *tabula rasa* o ser totalmente imparcial al llegar al campo de estudio pues todo el mundo cuenta con experiencias anteriores y está circunscrito a un contexto histórico, ideológico y sociocultural que imposibilita esta inducción pura. Por ello (junto con su compañera J. Corbin) adoptó una perspectiva en la que se aconsejaba la revisión de literatura. Argumentaron que la revisión podía enriquecer la investigación. También sería válida para realizar comparaciones entre los hallazgos del investigador y los que provienen de los antecedentes, realizar otras preguntas o buscar nuevos contextos. No hace falta conocer toda la literatura previa ya que el descubrimiento es el propósito importante y para ello no se pueden conocer todas las categorías de antemano. Se busca de modo principal conocer las ideas y categorías emergentes. Añaden que además nada impide que se lea durante y al final del estudio ya que el método que defiende es el de la comparación sistemática y constante entre códigos, conceptos, ideas, etc. De los resultados se realizan variaciones en la teoría establecida. En nuestro trabajo se adoptó de esta versión la visión un poco más flexible de la TF.

La tercera versión de la TF es la *Constructivista* (Ribe et al., 2020; Thornberg y Dunne, 2019). Esta versión difiere de sus dos predecesoras, pero en concreto está más alejada de la TF *Glaseriana* y sus pretensiones de objetividad o inducción pura. Su aportación principal es poner el foco de atención en que las teorías no se descubren, sino que son construidas por los investigadores en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

interacción con los participantes en el campo de estudio. En este proceso las particularidades de los actores condicionan esta co-construcción. Finalmente proponen que la construcción de la teoría emergente tiene que ver en última instancia con la perspectiva del investigador. Es una tarea del investigador reflexionar sobre sus ideas previas y pensar como condicionan su recogida, análisis de los datos y la formulación de resultados. La revisión de la literatura es también aconsejada, pero evitando que condicione la creatividad u otros aspectos del trabajo inductivo. Consideran que es necesario diferenciar entre la primera versión de la revisión de literatura y la definitiva. La primera ayuda a la sensibilidad en la codificación. La segunda presenta la TF reflejada en los objetivos específicos del estudio.

Teniendo en cuenta las tres formulaciones de Thornberg y Dunne (2019) de esta teoría, en la presente investigación se utilizaron las versiones *Strausiana* y *Constructivista* por ser las más congruentes con el proceso de investigación. Se podría resumir de la siguiente manera:

a) Se utilizó la formulación más abierta de Strauss y Corbin (2008) para el análisis de los datos y el método de comparación constante.
b) Se utilizaron los tres tipos de codificación recomendadas: directa, axial y selectiva, pero sin seguir un orden preciso. En varias ocasiones se ampliaron y modificaron las categorías. Se trabajaron en paralelo no de una manera secuencial en exclusiva.
c) Se realizaron tres tipos de revisión de literatura como aconsejan Thornberg y Dunne (2019) para utilizar TF: una inicial para familiarizarse con el ámbito temático; otra durante la recogida de datos y una final para contextualizar la teoría.
d) Se utilizó la perspectiva de TF constructivista (Ribe et al., 2020) que entiende que las teorías no emergen, sino que las construyen los actores de la investigación en procesos de interacción. Al trabajar con representaciones sociales este punto de vista resulto muy valioso y pertinente.
e) Se utilizó el software Atlas.ti. Es un programa creado para desarrollar la TF.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

f) Se empleó la TF y la IM (MMI + multimétodo) siguiendo las pautas establecidas en el manual de Bryant y Charmaz (2019) en la formulación denominada Teoría Fundamentada Mixta. Según Burke y Walsh (2019) relaciona la TF con los métodos mixtos y los diseños básicos que hemos empleado en nuestro estudio.

3.2.2.1. La Teoría Fundamentada Mixta (TFM)

Según Strauss y Corbin (2002) la TF estaba inicialmente vinculada a la metodología cualitativa. Sin embargo, en la actualidad Burke y Walsh (2019) informan de la aplicación de la TF en la investigación mixta (IM)[11]. Esta formulación reciente se denomina Teoría Fundamentada Mixta (*Mixed Grounded Theory*) y es la perspectiva más coherente con nuestro estudio que pertenece al ámbito de la IM. Según Burke y Walsh (2019) la Teoría Fundamentada Mixta (TFM a partir de ahora) es un enfoque de investigación en el que se incluye la combinación de elementos, estrategias y recursos de la TF y de las IM. Con ello se generan múltiples versiones de esta combinación para que pueda ser utilizada y rediseñada por los investigadores como sea más adecuado para servir a sus investigaciones.

De una manera sencilla Burke y Walsh (2019) explican que para generar TFM se puede atender a seis aspectos: a) La TFM se abre al uso de múltiples lógicas (inductiva, deductiva, abductiva, etc.) y no solo a la inducción como en los orígenes de la TF; b) la TFM combina un nivel de comprensión de la realidad que incluye un nivel general/nomotético y un nivel idiográfico/local; c) la TFM tiene una perspectiva CUALI y una perspectiva CUANTI; d) puede estar enfocada en la exploración y/o en la confirmación de una teoría (no solo en la exploración como era en épocas pioneras) y e) además de

[11] Recordamos que la Investigación mixta es una propuesta que contiene a los métodos mixtos de investigación (cuando se emplean e integran datos CUANTI y CUALI) + investigación multimétodo (se emplean varios métodos, por ejemplo, distintos instrumentos como cuestionarios de opción múltiple o entrevistas semiestructuradas como en la investigación que presentamos aquí).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

usar distintos tipos de datos (MMI) puede utilizar diversos métodos (investigación multimétodo).

De manera directa Burke y Walsh (2019) afirman que en la TFM se ha aceptado la estrategia de los MMI de considerar tres diseños básicos (convergente, secuencial exploratorio y secuencial explicativo) y subdividirlos en seis diseños básicos de TFM. Los seis diseños resultantes son ofrecidos en la tabla 22 teniendo en cuenta dos dimensiones: a) los tipos de datos y técnicas que usa y b) el tipo de análisis empleado.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 22. Combinaciones de los diseños básicos de MMI y TF. Elaboración propia a partir de Burke y Walsh (2019, p. 525)

Recogida de datos	3 diseños básicos de MMI	6 diseños básicos de TFM	Descripción	Posición	Análisis de datos CUALI y CUANTI	Análisis comparativo constante
Concurrente/ Paralela	CUALI + CUANTI Convergente paralelo	CUALI TF + CUANTI	Estudio cualitativo de TF y estudio cuantitativo no TF realizado en paralelo	CUALI Exploratorio y CUANTI confirmatorio	Separadamente	Solo durante Fase CUALI con datos CUALI
		(CUALI+CUANTI) TF	Estudio de TF con datos CUALI y CUANTI y métodos	CUALI exploratorio y CUANTI	Junto	A través de todo el proceso de investigación
Secuencial	CUALI→CUANTI Exploratorio secuencial (DEXPLOS)	CUALI TF → CUANTI TF	Estudio CUALI TF seguido de un estudio CUANTI TF	Exploratorio CUALI seguido de exploratorio CUANTI	Junto	A través de todo el proceso de investigación
		CUALI TF → CUANTI	Estudio CUALI de TF seguido de un estudio no-TF CUANTI	Exploratorio CUALI Seguido de confirmatorio CUANTI	Separadamente	Sólo durante fase CUALI con datos CUALI
	CUANTI→CUALI Explicativo secuencial	CUANTI TF → CUALI TF	Estudio CUANTI TF seguido de un estudio CUALI TF	Exploratorio CUANTI seguido de exploratorio CUALI	Junto	A través de Todo el proceso de investigación
		CUANTI → CUALI TF	Estudio CUANTI no-TF seguido de un estudio CUALI TF	CUANTI descriptivo seguido de exploratorio CUALI	Separadamente	Sólo durante fase CUALI

3.3. LA PREGUNTA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Debido a que los MMI no son completamente CUALI ni tampoco completamente CUANTI sino algo intermedio, con la predominancia que sea, Creswell y Plano (2018) recomiendan que se contemplen tres tipos de preguntas:

1- Preguntas de MMI. Las preguntas de investigación de MMI según no suelen aparecer especificadas o presentadas en los manuales de métodos de investigación. Aparecen en la discusión de MMI llevada a cabo en los diez últimos años. Resaltan que la intención de las preguntas de MMI es especificar la integración de los datos CUANTI y CUALI en el estudio. Según esto, se asumió en nuestro trabajo la recomendación que establecen los autores basada en dos aspectos: a) la pregunta de investigación debe adaptarse al diseño de MMI elegido y por lo tanto debe seguir la secuencia que este establece y b) la pregunta de investigación debe estar formada por: 1) pregunta/s CUALI; 2) pregunta/s CUANTI; 3) una pregunta de MMI.

A estas preguntas se pueden añadir otras que tendrían que ver con el futuro de la investigación o sobre la aplicación práctica de la misma. En nuestro caso se han añadido preguntas sobre la implementación del estudio en el campo de la educación, en concreto sobre la enseñanza y aprendizaje del patrimonio en la educación patrimonial que se relacionan directamente con el apartado conclusivo. Es importante que el orden de las cuestiones planteadas siga el desarrollo de las fases del diseño planteado. En nuestro diseño las preguntas siguen el orden de la secuencia establecida por los dos diseños básicos. La pregunta de MMI llegaría en la fase 2 (4º paso) donde se integran las bases de datos (figura 14).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

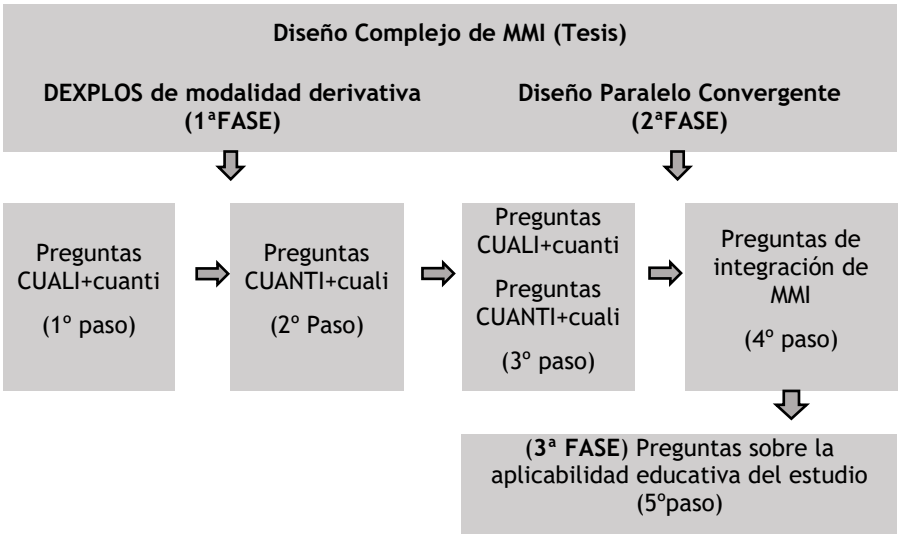


Figura 14. Orden de las preguntas de investigación siguiendo la secuencia del diseño de investigación. Elaboración propia

2- Preguntas cuantitativas. En los estudios CUANTI se suelen emplear hipótesis y/o preguntas de investigación. Nosotros hemos optado por emplear preguntas de investigación. Según Creswell y Plano (2018) las hipótesis son anticipaciones de resultados basadas en la literatura o en teorías. Se pueden redactar de forma nula: "no hay una relación significativa entre el género de los docentes y el concepto de patrimonio que manejan". Pero también se pueden expresar de forma direccional: "el género de los docentes influye en el concepto que manejan sobre el patrimonio". Una forma alternativa a la utilización de hipótesis es el empleo de preguntas de investigación: ¿Influye el género de los docentes en el concepto que poseen sobre el patrimonio? En los estudios actuales con MMI se utilizan preguntas de investigación en lugar de hipótesis en muchos casos. Nuestro estudio es uno de ellos.

Para construir preguntas de investigación CUANTI se han tenido en cuenta las recomendaciones de Creswell (2015, p. 95) que se han sintetizado en la tabla 23.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 23. Recomendaciones para construir preguntas CUANTI de investigación según Creswell (2015, p. 95)

1	Identificar las variables independientes que influyen en las dependientes.
2	Basar las preguntas en una teoría que explica o ayuda a predecir la relación entre las variables dependientes e independientes
3	Emplear preguntas o hipótesis. No emplear ambas en estudios mixtos
4	• Tener claro cuáles serán las variables y su propósito. • Las más importantes son las independientes y las dependientes • Variables mediadoras que se interponen entre ellas • Las moderadoras que se combinan con las independientes para influir en el resultado (edad x motivación influye en el aprendizaje) • Covariables. Se controlan en el estudio por su impacto; demografía, situación económica, género,
5	El orden. Se debe mantener el mismo orden (variable independiente-variable dependiente) en todas las preguntas para que sean consistentes.

3- Preguntas cualitativas. Según Creswell y Plano (2018) en la investigación de tipo CUALI el investigador utiliza preguntas de investigación en lugar de hipótesis. Se suele partir de una pregunta central, que es la más general que podría hacerse del fenómeno a estudiar, y después se acompaña esta cuestión inicial de una serie subpreguntas (5-7 preguntas aprox.). Las preguntas cualitativas se formulan de modo conciso, son abiertas y suelen comenzar con palabras como: *qué*, *cual* y *cómo*; que indican una exploración del fenómeno central de estudio (representaciones sobre el patrimonio).

A continuación, se ofrecen las preguntas de investigación concretas que se han realizado en el presente estudio en cada una de las fases de este explicitadas en la figura 14.

3.3.1. La pregunta de investigación del presente estudio

El estudio parte de una pregunta de investigación general desagregada en tres cuestiones coincidiendo con el diseño que se ha planteado en tres fases (figura 14):

FASE 1- ¿Cuáles son las representaciones y las prácticas sociales del profesorado y del alumnado de sexto curso de educación primaria

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de la ciudad de Santiago de Compostela sobre la comprensión, valoración y uso del patrimonio en la educación?

FASE 2- ¿Qué concordancias y discrepancias hay en estos dos grupos de participantes en cuanto a sus representaciones sociales sobre el patrimonio y la educación?

FASE 3- ¿Qué efectos se pueden desprender de estas representaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio en las aulas de educación primaria?

Para desarrollar la pregunta central se han empleado varias fases en la investigación a través de tres instrumentos distintos. En cada una de las tres FASES se formulan subpreguntas.

Para responder a la pregunta general de la FASE 1 se emplea en primer lugar: a) preguntas CUALI de la entrevista. Se inició el estudio para explorar el campo de la educación patrimonial en los centros educativos de Santiago de Compostela con una entrevista en profundidad a seis docentes considerados expertos por su trabajo en educación patrimonial.

Las subpreguntas CUALI del guion de la entrevista tenían una función exploratoria inicial de las representaciones sobre el patrimonio relacionadas con varios aspectos:

- ¿Cuál es el concepto de patrimonio que manejan los docentes a la vista de las tipologías, contextos, actividades y elementos patrimoniales que emplean?
- ¿Cuáles son los valores educativos que otorgan los docentes al patrimonio?
- ¿Qué influencia ejercen el currículo, los estudiantes, los docentes y los centros escolares en la educación patrimonial?
- ¿Qué dificultades, necesidades y ayudas condicionan las buenas prácticas de educación patrimonial según los docentes?

b) Las subpreguntas empleadas en el cuestionario a los docentes resultante de las entrevistas se agruparon en seis bloques temáticos. Se establecieron 9 variables independientes con las que se realizarían análisis estadísticos en los que se quería saber cómo influirían estas en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

las seis variedades de preguntas presentadas en los bloques temáticos que formaban las variables dependientes. Las subpreguntas de investigación CUANTI del cuestionario fueron las siguientes:

- ¿En qué medida influyen el género, el contexto de centro, la formación en educación patrimonial o los años de docencia del profesorado participante en las variables:
    - El concepto de patrimonio obtenido por medio de la asociación de palabras
    - La selección de actividades de educación patrimonial
    - La consideración sobre el rol que juega el currículo educativo
    - La percepción del rol de los centros educativos en la educación patrimonial
    - El valor educativo del patrimonio en la formación de los estudiantes
    - La percepción de las buenas prácticas de educación patrimonial

c) Para describir las representaciones del alumnado y para concluir la FASE 1 se formulan las siguientes subpreguntas derivadas del cuestionario al alumnado:

- ¿Cuál es el concepto del alumnado sobre el patrimonio que se obtiene por medio de la asociación de palabras?
- ¿Con que lugares y tipologías patrimoniales se identifican más y cuál es la razón?
- ¿Cuáles son las actividades de educación patrimonial que realizan con más frecuencia?
- ¿En qué medida los elementos patrimoniales favorecen el desarrollo de nociones temporales?
- ¿Qué percepción tienen de los conflictos que se generan en relación con el patrimonio y que posturas adoptan?

Una vez que hemos formulado las subpreguntas de la FASE 1 al completo nos queda la FASE 2 en que se utiliza un diseño paralelo convergente. En ella nos interesa responder a la segunda parte de la pregunta general. Para ello tomamos las dos bases de datos provenientes del cuestionario al alumnado y del cuestionario a los docentes y seleccionamos los ítems que mantienen homogeneidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gracias a esa característica de similitud de los ítems se pueden comparar las representaciones de ambos grupos sobre el patrimonio y lograr una integración de los datos. Las preguntas que se toman de las dos bases de datos para la comparación son:

- ¿En qué concuerdan o difieren las representaciones de estudiantes y docentes sobre el concepto de patrimonio?
- ¿Existe consistencia entre los elementos patrimoniales que utilizan los docentes en sus clases y los lugares de interés y tipologías patrimoniales que eligen los estudiantes?
- ¿En que concuerda o difiere la percepción de los estudiantes y los docentes sobre el empleo de distintos tipos de actividades de educación patrimonial?

La 3ª FASE de la investigación se ocupa de la aplicabilidad de los resultados del estudio. Las subpreguntas empleadas aquí abordan las implicaciones educativas de la investigación para la enseñanza y aprendizaje de la educación patrimonial en los siguientes aspectos:

- ¿Cómo es la formación de los docentes en educación patrimonial y que necesidades formativas se deducen de la investigación?
- ¿Existen algunas evidencias sobre cambios necesarios en el currículo de educación primaria que puedan contribuir a mejorar la educación patrimonial?
- ¿Qué cambios en los centros educativos pueden contribuir a promover o favorecer las prácticas de educación patrimonial?
- ¿Qué relaciones podemos establecer entre las representaciones y las prácticas de educación patrimonial del profesorado y la comprensión del patrimonio por parte de los estudiantes?
- ¿Los datos de la investigación permiten evaluar el grado de conocimiento, valoración e identificación del alumnado con el patrimonio natural y cultural de Galicia?
- ¿Proporciona esta investigación datos sobre buenas prácticas que puedan ser difundidas para actuar como estímulos de la educación patrimonial?
- ¿El alumnado valora positivamente o tiene desafección por el patrimonio cultural y natural gallego? ¿Trabajar con la educación patrimonial predispone a la realización de acciones de valoración,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

conservación, identificación, disfrute y defensa del patrimonio? ¿Cómo ha contribuido esta investigación a la educación patrimonial y a la educación para la ciudadanía?

3.3.2. Los objetivos de la investigación

Los objetivos de investigación han sido planteados coincidentes con las tres fases del estudio, el diseño y las preguntas de investigación:

1- Explorar las representaciones sociales del profesorado por medio de una entrevista a docentes especialistas en educación patrimonial para conocer de manera profunda sus representaciones y obtener categorías para construir un cuestionario estandarizado.
2- Estudiar las representaciones de los docentes de educación primaria sobre el patrimonio cultural por medio de un instrumento estandarizado principalmente CUANTI.
3- Estudiar las representaciones sociales de los estudiantes de 6º de educación primaria sobre el patrimonio cultural por medio de un cuestionario principalmente CUALI.
4- Realizar una comparativa de los resultados de ambas bases de datos para observar concordancias y discrepancias entre las representaciones sobre el patrimonio de estudiantes y profesores a través de cuatro dimensiones medidas de manera homogénea para integrar los datos
5- Realizar propuestas para la mejora de la educación patrimonial a partir de los resultados

3.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este epígrafe se va a definir el diseño de investigación empleado comenzando por su representación en un diagrama que refleja todos los pasos seguidos, las fases, los softwares de análisis y los diseños básicos que contiene, descritos en el anterior epígrafe (3.1.2.1. Diseños empleados en MMI). Se utiliza la taquigrafía de Morse

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(1991) para representar de modo abreviado la información. (figura 15).

3.4.1. Diseño seguido

El diseño empleado en esta investigación (figura 15) ha tenido en cuenta lo que Creswell y Plano (2018) sostienen: que en el centro de un estudio mixto puede haber uno o más diseños básicos (convergente, exploratorio secuencial o explicativo secuencial). Se concreta en un diagrama en el que se plasman características como los instrumentos empleados para la recogida, el tipo de datos y la herramienta de análisis pertinente. Se complementa la descripción con el empleo del sistema de anotación de Morse (1991) para simplificar la descripción de algunos detalles.

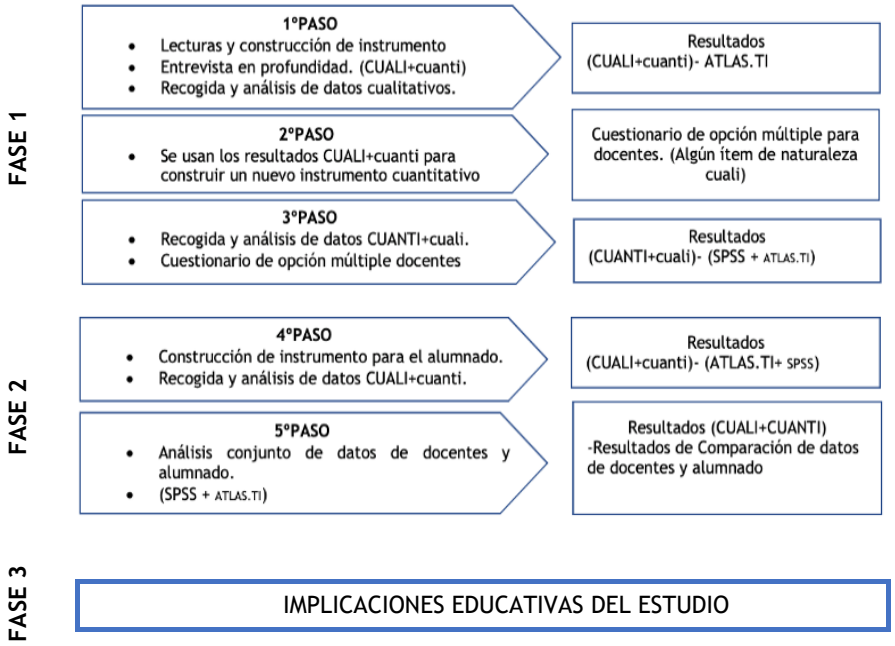


Figura 15. Diseño empleado en el presente estudio. Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la figura 14 se muestra que se ha partido en la FASE 1 de un **diseño exploratorio secuencial** (DEXPLOS) de modalidad derivativa (hasta el paso 3). Se ha ampliado en la FASE 2 recurriendo a un **diseño paralelo convergente** para integrar los datos CUALI y CUANTI y establecer la comparación (paso 4 y 5). En la FASE 3 se realizan las preguntas sobre las implicaciones educativas del estudio y las posibles sugerencias de mejora.

La figura 15 amplía la información de los pasos seguidos relacionándola con los diseños empleados. En primer lugar, se utiliza un diseño exploratorio secuencial. Se comenzó con una entrevista en profundidad semiestructurada (CUALI+cuanti) a seis docentes que eran considerados expertos por su trayectoria profesional con la educación patrimonial. Después de analizar los resultados se utilizaron los datos para construir un cuestionario de opción múltiple (CUANTI+cuali) con el objetivo de ampliar el grupo de participantes y obtener una información estandarizada. Hasta aquí se podría decir que es un DEXPLOS de modalidad derivativa prototipo. Para el caso de los estudiantes también se construyó un instrumento *ad hoc* (CUALI+cuanti). A través de él se conocerían diversos aspectos para caracterizar sus RS y responder a la pregunta de investigación inicial. El cuestionario del alumnado tiene ítems de temática común con el de los docentes para poder comparar los datos entre ambos grupos.

En segundo lugar, se empleó un diseño convergente paralelo. Es la fase en la que se integran los resultados. Una vez que se han analizado los cuestionarios de docentes y alumnado se toman las dos bases de datos y se realiza la comparación (CUANTI+CUALI) de los ítems comunes en los dos cuestionarios. Para ello se seleccionaron cuatro ítems de los cuestionarios al alumnado y a los docentes que indagaban aspectos similares y han permitido comparar las respuestas. Finalmente, se obtienen las implicaciones educativas del estudio

3.4.2. Participantes

Se realizaron tres procesos de selección de participantes y se construyeron tres tipos de instrumentos para ellos: primero, docentes especialistas con una entrevista, después los docentes de cada centro

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

educativo encuestados mediante el cuestionario de opción múltiple y finalmente los estudiantes de educación primaria que realizaron un cuestionario.

3.4.2.1. Docentes especialistas. (Entrevista)

En la fase inicial se realizó una entrevista semiestructurada a seis docentes que cumplieran una serie de criterios de inclusión.

- Debían estar en activo;
- De centros educativos de titularidad pública;
- De contextos rurales y urbanos de la zona de Santiago de Compostela;
- Con experiencia contrastada en actividades de educación patrimonial;
- Que desarrollasen su labor en educación primaria (y cursos de etapas limítrofes para obtener una representatividad heterogénea);
- De ambos géneros.

En la tabla 24 se ofrecen los datos de los entrevistados (nombres ficticios) teniendo en cuenta las 9 variables independientes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 24. Datos identificativos de los seis docentes que participaron en la entrevista focalizada sobre educación patrimonial. Elaboración propia

	Bety	Manuel	Lola	Luisa	Moncho	Carmen
Género	Fem.	Masc.	Fem.	Fem.	Masc.	Fem.
Curso en el que imparte docencia	Antes infantil, ahora 1º de e. primaria	5º y 6º de e. primaria	5º y 6º de e. primaria	5º y 6º de e. primaria	De 1º a 6º	Antes primaria/EGB, ahora 1º de ESO
Estudios que posee	Diplomatura magisterio infantil y licenciatura en psicopedagogía	Maestro de EP. Especialidad de geografía e historia	Diplomatura en magisterio con especialidad en filológicas	Diplomatura en magisterio y licenciatura en filología hispánica	Magisterio. Especialidad de inglés. posgrado de educación física.	Doctorado en filología galega; licenciada en filología románica
Experiencia en educación primaria	8 años y 2 en ed. infantil	35 años	24 años	31 años	21 años	8 años en primaria y 22 en ESO
Experiencia en Santiago	4 años	7 años	9 años	10 años	5 años	5 años
Contexto de centro	Rural	Urbano	Urbano	Urbano	Periferia urbana	Rural
Participación en proyecto de innovación	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Formación en ed. Patrim.	No	No	No	No	No	No
Interés en recibir formación en ed. Patrim. (1 a 5)	3	4	5	5	4	5

Hay docentes de ambos géneros siendo superior el número de maestras (4 de 6). Los centros en los que trabajan reflejan los contextos posibles de la investigación y pertenecen a medio rural y urbano. La formación de los participantes está compuesta en casi todos los casos (4) por personas que cuentan con dobles titulaciones y en dos casos con la titulación de educación primaria acompañada de una especialidad. Cinco participantes cuentan con más de 20 años de experiencia en general y un promedio de 21.1 años en educación primaria. Todos los docentes dicen haber participado en proyectos de innovación relacionados con el patrimonio, pero ninguno de ellos ha recibido formación en educación patrimonial en su carrera. Todos los participantes dicen estar interesados en recibir formación en educación patrimonial en un rango de 1 a 5 puntos, con una moda de 5 y una media de 4.3 lo que indica un interés elevado.

3.4.2.2. Docentes (cuestionario)

Para la fase de la investigación en la que se decidió emplear un cuestionario de opción múltiple, se seleccionó también a los maestros y maestras a través de criterios de inclusión específicos algo diferentes. En este caso tenían que ver con:

- Ser docentes en activo,
- De ambos géneros
- Que ejerciesen su labor en los cursos de 5º y 6º de educación primaria
- De centros públicos de categoría CEIP de Santiago de Compostela.
- Debían ser los maestros de los estudiantes que más tarde serían entrevistados.
- Se intentó contar con una pareja de docentes de cada centro educativo como mínimo en la muestra invitada. Finalmente se alcanzó en todos los casos salvo en uno, donde se obtuvo la participación de un solo docente. Sin embargo, en seis centros se consiguió la participación de tres profesores.

Para caracterizar a los participantes se ofrecen datos en las tablas 25 y 26 provenientes de las variables independientes que se utilizaron

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en el cuestionario y del análisis realizado. Los datos de las variables sociodemográficas iniciales se presentan desagregados en dos tablas. Así en la tabla 25 se ofrecen datos que indican el número de docentes que participaron por centro y los estudios académicos que poseían en esos momentos.

Tabla 25. Docentes que participaron por cada centro escolar y estudios realizados. Elaboración propia

Nombre de centro educativo	Participantes n=30	Estudios por participante
CEIP López Ferreiro	3	• Magisterio • Filología, Magisterio • Magisterio
CEIP Monte dos Postes	3	• Magisterio, licenciatura psicología, máster en psicopedagogía • Filología, Magisterio • Magisterio
CEIP Lamas de Abade	3	• Magisterio • Magisterio (infantil), magisterio (primaria), licenciada pedagogía • Magisterio
CEIP Apóstolo Santiago	3	• Magisterio • Magisterio • Magisterio, educación musical
CEIP Quiroga palacios	1	• Magisterio
CEIP Roxos	2	• Magisterio educación especial, pedagogía • Magisterio educación especial, pedagogía
CEIP Casas Novoa (a Sionlla)	3	• Magisterio educación infantil y pedagogía • Magisterio y lengua extranjera • Magisterio
CEIP Ramón Cabanillas	2	• Magisterio, licenciado pedagogía • Magisterio
CEIP Vite	2	• Magisterio y licenciatura en pedagogía • Magisterio
CEIP Pío XII	2	• Magisterio, Doctor en literatura infantil, licenciado en teología • Magisterio y psicopedagogía
CEIP Mestre Rodríguez Xixirei	3	• Diplomado EGB Maestro • Magisterio • Magisterio
CEIP Fontiñas	3	• Magisterio • Magisterio • Magisterio

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la tabla 26 se completa la información con siete categorías descriptivas.

Tabla 26. Datos de los docentes relativos al género, contexto de trabajo, experiencia laboral, formación e interés en adquirir formación (cuestionario). n=30. Elaboración propia.

Categorías	Subcategorías	Cómputo relativo	Total
Contexto de centro educativo	Urbano	9	12
	Periférico	3	
Género	Masculino	9	30
	Femenino	21	
Idioma del participante	Gallego	9	30
	Castellano	21	
Años de docencia en educación primaria	1-5	2	30
	6-10	5	
	11-20	6	
	>20	17	
Años de docencia en centros educativos de Santiago de Compostela	1-5	10	30
	6-10	8	
	11-20	10	
	>20	2	
Formación sobre educación patrimonial en la etapa universitaria	no	28	30
	si	2	
Participación en alguna actividad de formación continua sobre educación patrimonial	No	20	30
	Si	10	
Interés en recibir formación en educación patrimonial (1= nada interesado, 5= totalmente interesado)	1	0	30
	2	2	
	3	13	
	4	6	
	5	9	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4.2.3. Estudiantes (cuestionario)

Los estudiantes seleccionados para la investigación cumplieron los siguientes criterios de inclusión:

- De la última etapa de educación primaria (6º curso)
- Que estuviesen escolarizados en centros públicos de categoría CEIP
- En la zona de Santiago de Compostela.
- Se intentó contar al menos con la participación de un grupo de estudiantes (aprox. 25) de 6º curso por cada centro educativo. Se consiguió este requisito salvo en uno de los casos. En total fueron 12, de un total de 13, los cursos de sexto que participaron (uno por cada centro).

Se obtuvo una cierta proporcionalidad en lo relativo al género de los participantes. La muestra teórica invitada fue de 325 estudiantes. La muestra real fue de 279 participantes. No se cuentan los 54 alumnos que realizaron el pilotaje del instrumento. En la tabla 27 se pueden observar las características del alumnado.

Tabla 27. Características sociodemográficas de los estudiantes encuestados. Elaboración propia

Categorías	Subcategorías	n=279	%
Edad	11 años	193	69.17
	12 años	75	26.88
	13 años	4	1.43
	No contesta	7	2.5
Género	Masculino	133	47.7
	Femenino	140	50.20
	Otro	3	1.10
	No contesta	3	1.10
Contexto de centro	Urbano	9 centros (204 estudiantes)	73.11
	Periferia/rural	3 centros (75 estudiantes)	26.88

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la figura 16 se refleja el número de participantes por centro educativo.

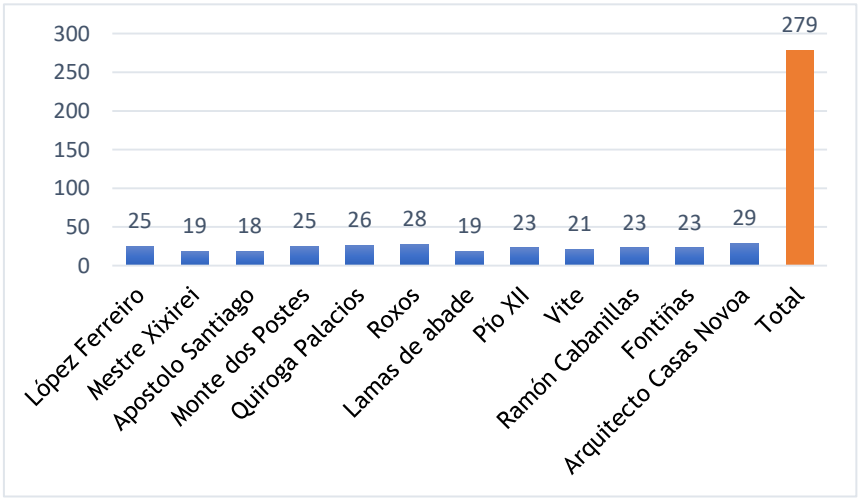


Figura 16. Participantes (alumnado) por centro educativo. Elaboración propia

El tamaño de la muestra de nuestro estudio es adecuado con un margen de solvencia elevado. En la investigación se decidió incluir al alumnado de todos los centros de categoría CEIP de titularidad pública de Santiago de Compostela, pero solo los que cursasen 6º de educación primaria. Se debía contar con una línea de 6º curso de cada uno de los 13 centros totales. Cada línea contando con la ratio legal establecida serían unos 25 estudiantes que participarían por centro en una muestra invitada teórica. En dos de los centros se incorporaron dos líneas porque el alumnado era reducido y entre los dos grupos se aproximaba a la ratio de 25. Se trata de una muestra teórica invitada de 325 alumnos. Se consiguió la participación de 12 centros educativos finalmente y el número total de participantes de la muestra definitiva fue de 279. Para valorar si el número de participantes era el adecuado se partió de que la población total de estudiantes de 6º de los centros seleccionados era de 650-700. Unos teóricos 25 estudiantes por línea, por una media de dos líneas (25 estudiantes) de 6ºcurso por

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cada uno de los 13 centros. Se utilizaron dos calculadoras de tamaño de muestras y de error muestral (Netquest y Adimen) y se consiguieron resultados de medida homogéneas. Se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros: se tomó la cifra superior (700) para definir el tamaño del universo de estudio. Se tuvo en cuenta una heterogeneidad del 50% que es la habitual, un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5%. El resultado indicó que para un universo de 700 estudiantes haría falta encuestar a 249. Esto quiere decir que, si se encuesta 249 personas, el 95% de las veces el dato que se quiere medir estará situado en el intervalo de +/- 5% respecto al dato que observe en la encuesta. En nuestro caso se contó con 279 participantes; 30 participantes más de lo que se requería para la idoneidad de la muestra.

3.4.3. Instrumentos de recogida de datos

Instrumento es un término genérico que se utiliza para designar a toda herramienta de obtención de datos (cuestionario, escala, test, entrevista, encuesta, etc.) (Morales; 2011). Suelen incluir dos tipos de preguntas: de identificación personal (sexo, edad, estudios, etc.) y preguntas específicas sobre el objeto de investigación (tipos de patrimonio, función educativa del patrimonio, etc.). En términos generales las preguntas pueden clasificarse en: abiertas; en ellas se piden narrativas a los participantes o cerradas, de opción múltiple (dicotómicas y escaladas) en las que eligen una opción de respuesta establecida de antemano.

Los tres instrumentos de recogida de datos que se emplearon en la investigación han sido: entrevista focalizada a docentes (CUALI+cuanti); cuestionario de opción múltiple a docentes (CUANTI+cuali); y cuestionario a estudiantes (CUALI+cuanti). Se describen también lo procesos de validación y pilotaje a que fueron sometidos. Se sigue el orden en que se desarrolló el diseño de la investigación.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4.3.1. Entrevista semiestructurada a los docentes.

En el desarrollo de esta investigación se han adoptado las recomendaciones establecidas para los MMI. Se ha diseñado una recogida de datos CUALI y CUANTI que tiene el propósito de integrarlos sistemáticamente a través de los procesos de recogida, análisis y discusión para obtener una perspectiva más completa del objeto de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza: 2018). Esto ha implicado el empleo de varios instrumentos y varias fases. En la fase inicial se recurrió a un diseño básico de tipo exploratorio secuencial (DEXPLOS) y el primer instrumento utilizado fue una entrevista focalizada o semiestructurada. La finalidad era establecer categorías de análisis para la construcción de un cuestionario estandarizado posterior.

Autores clásicos como Taylor y Bogdan (1987) definen esta modalidad de entrevista como flexible y dinámica en comparación con las entrevistas estructuradas, que se suelen aplicar a grupos más grandes de participantes y por ello tienen un mayor grado de estandarización y rigidez. En el presente estudio se construyó un guion de entrevista para realizarla de modo ágil y en el que había opciones de pregunta de reserva con las que continuar la conversación si esta era parca, no suficientemente clara o enfocada y para asegurarse de que los temas clave fuesen explorados.

De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2018) la entrevista de predominancia CUALI que se empleó tuvo las siguientes características esenciales: se informó de los aspectos éticos (participación voluntaria, finalidad educativa, anonimato y retorno de la información), el orden y tipo de las preguntas se adaptó a los participantes, se compartió con ellos el ritmo y la dirección de esta, se adaptó el lenguaje a las preferencias del entrevistado, tuvo un carácter amistoso, las preguntas fueron abiertas y neutrales y el principio y final de la entrevista fueron flexibles. La entrevista se realizó de modo personal en el contexto de trabajo del entrevistado (aulas y despachos). Con respecto a las preguntas empleadas se han seguido los modelos que plantea Hernández-Sampieri et al. (2018). Se enumeran a continuación acompañadas de un ejemplo:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1) Generales. Son las que parten de un planteamiento global.
   EJ. ¿Cree que el patrimonio juega algún papel en la construcción de la identidad social y el sentido de pertenencia de los estudiantes?

2) Ejemplificadoras. Se les pide a los participantes que pongan un ejemplo concreto de algo.
   EJ. ¿Puede citar elementos del patrimonio local o gallego que haya utilizado alguna vez en actividades de enseñanza?

3) Estructurales. Se solicita al entrevistado una lista o enumeración de conceptos.
   EJ. Habitualmente diferenciamos tipos de patrimonio como: cultural, natural, etnográfico, científico, etc. ¿Puede indicarnos los tipos de patrimonio a los que presta atención?

4) De contraste. Se solicita al entrevistado que indique similitudes y/o diferencias entre un asunto.
   EJ. En su opinión profesional, ¿los centros escolares promueven o dificultan las actividades de educación con el patrimonio?

3.4.3.1.1. Procesos de validación de la entrevista

La entrevista fue sometida a procesos de validación de 6 expertos de 6 universidades de España y Portugal de reconocido prestigio en el ámbito de las ciencias sociales en general y en el campo de la educación patrimonial en particular. Se estableció comunicación con ellos a través del teléfono y de un correo redactado *ad hoc* (Anexo 4) en el que solicitaba su colaboración.

En el correo se les indicaba que valorasen aspectos de la entrevista relacionados con la pertinencia, suficiencia y coherencia de los enunciados y también se les pedía que hiciesen las sugerencias de mejora que considerasen oportunas. Todos los expertos aprobaron el instrumento como válido e hicieron sugerencias de mejora. A continuación, en la tabla 28 se hace un resumen de ellas vinculadas al experto que las realizó.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 28. Sugerencias de los expertos para la validación de la entrevista

Expertos	Sugerencias
Evaluador 1º	• Emplear terminología geográfica adecuada para localizar los centros educativos • Tamaño de las celdas uniforme • Especificar estudios del participante • Incluir preguntas sobre los materiales escolares • Papel de las AMPAS • Preguntas sobre las TIC en la educación patrimonial y en las salidas de campo
Evaluador 2º	• Especificar estudios del participante • Especificar experiencia docente • No utilizar el concepto ed. patrimonial para facilitar la comprensión del participante • No emplear la palabra "eficacia" • Preguntar por el interés de los estudiantes hacia el patrimonio en actividades concretas
Evaluador 3º	• Preguntas sobre los libros de texto. Muchos docentes conocen el currículo por medio de los libros de texto • Sustituir "aportaciones" por "aprendizajes" en las preguntas sobre función educativa del patrimonio • Correcciones formales y tipográficas • Incluir más sub-preguntas. Para tener una mayor versatilidad y grado de concreción de la información • Indagar la importancia del patrimonio etnográfico y el científico tecnológico • Preguntar por el patrimonio nacional y universal además del local • Preguntar por el desarrollo de competencias en CC. SS al trabajar con el patrimonio
Evaluador 4º	• Variar el orden de las preguntas, primero las que están destinadas a conceptuar el patrimonio y después las que se refieran a actividades y al patrimonio local • Utilizar el concepto educación patrimonial con menos frecuencia.
Evaluador 5º	• Preguntar directamente que es la ed. patrimonial. Se considera que los participantes son expertos y pueden dar respuestas diferentes al ser un término polisémico • Preguntar directamente que entienden por patrimonio y ver a que tipologías aluden • Escalar en Likert algunas de las preguntas valorativas para facilitar las comparaciones • Al preguntar por la frecuencia de realización de las actividades con el patrimonio conviene poner un rango. Las cuestiones 6 y 7 deberían preguntarse de modo más indirecto y no escalar en Likert

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Evaluador 6º	• Correcciones ortográficas y lingüísticas • Indicar el nivel más alto de estudios del participante y especificar en su época universitaria • Escalar la experiencia docente en cuatro periodos de 5 años cada uno • Especificar en cuantos proyectos de innovación participó el entrevistado • Se sugiere una tabla de evaluación uniforme para el siguiente instrumento (cuantitativo derivado de esta entrevista). Los criterios: pertinencia, suficiencia y coherencia de los enunciados. Se analizarán de modo estadístico los datos.

El guion de entrevista utilizado se consideró satisfactorio por los expertos en todos los casos. El número de participantes (entrevistados) constituyó un aproximado 20% de la muestra definitiva (6 de 30). Los docentes entrevistados pertenecían a 5 centros de los 12 totales finales con lo que se obtuvo una perspectiva inicial proveniente de casi la mitad de los centros.

La evidencia de que las preguntas podrían medir u obtener la información buscada se obtuvo mediante la recurrencia a estudios anteriores donde se había solicitado a los participantes información similar a la de la entrevista. Se consultaron diversos estudios para conocer antecedentes al nuestro como se refleja en el marco teórico. Después de un filtrado se destacaron los siguientes trabajos: Cuenca (2002; 2003); Martín-Cáceres (2012); García Valecillo (2012) y Ferreras-Listán (2015). De ellos fue de donde se obtuvieron principalmente las variedades iniciales de modelos de preguntas que se iban a formular después de los procesos de adecuación. Algunos de estos procesos fueron: adaptación al contexto de Galicia para obtener significatividad; el idioma castellano inicial se tradujo a gallego que es la lengua de Galicia y la del área curricular de CC. SS en la que se trabaja el patrimonio de modo más frecuente; el estilo directo de las preguntas que tenían el propósito de obtener información sobre el concepto de patrimonio en nuestro caso se transformó en un estilo indirecto; llegaríamos al concepto a través de saber qué tipo de prácticas patrimoniales realizaban, que elementos patrimoniales empleaban, que tipologías valoraban, etc.

El guion de entrevista resultante del diseño inicial y de las sugerencias de los evaluadores se ofrece en el anexo 1. Consta de 11 variables independientes (variables sociodemográficas): nombre del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

centro educativo de trabajo; contexto del centro (urbano, rural y periferia urbana); género, (masculino, femenino, otro); formación de educación patrimonial en la etapa universitaria; experiencia docente en educación primaria; experiencia docente en Santiago de Compostela; cursos en los que imparte docencia; participación en proyectos de innovación docente; formación en educación patrimonial e interés en recibir formación sobre educación patrimonial.

Las preguntas del guion de entrevista se agrupan en 10 bloques temáticos o variables: concepto de patrimonio (se deduce indirectamente de los usos, actividades y elementos concretos); frecuencia de realización de actividades de relacionadas con el patrimonio; el currículo; funciones educativas del patrimonio, los estudiantes; los centros escolares; los maestros; las dificultades y las necesidades para realizar educación patrimonial y finalmente las buenas prácticas. En el anexo 1 se ofrece un ejemplo de transcripción de una de las entrevistas a los 6 docentes.

3.4.3.2. Cuestionario a los docentes.

El siguiente instrumento empleado fue un cuestionario de predominancia cuantitativa (CUANTI+cuali) derivado de los resultados de la entrevista del epígrafe anterior. Se construyeron los ítems provenientes de dos direcciones: a) las categorías previas de la literatura y b) de las categorías que emergieron en el proceso inductivo realizado en la entrevista.

Se utiliza este instrumento estandarizado con el propósito de ampliar la muestra de participantes y que se puedan analizar los datos con más facilidad. Las preguntas que se utilizan son cerradas y de opción múltiple en la mayoría de los casos, pero contiene cuatro ítems en los que hay datos CUALI. El cuestionario, al contrario que la entrevista, condiciona los resultados a las cuestiones planteadas de manera predeterminada sin posibilidad de añadir nuevas cuestiones o variar su orden. Si se desease contrastar, modificar o adaptar alguna cuestión se debe realizar una modificación posterior a la administración de este o se realiza una nueva indagación mediante

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

otro tipo de prueba como un *focus group*, contextualización semántica, una entrevista, etc.

De nuevo se realizó una fase de planificación para garantizar la viabilidad de la investigación (apoyos institucionales, recursos económicos, temporales, de adecuación a las circunstancias, etc. Este proceso de planificación incluyó preguntarse quién va a proporcionar los datos (en este caso personas); en dónde se localizan estos participantes; cómo se accede a ellos; a través de qué medio se recogen los datos (en este caso un cuestionario), qué procesos se deberían considerar para que la información fuese confiable, objetiva y válida o cuál sería la preparación por medio de la que se pudiesen analizar los datos y responder al problema de investigación. Un proceso que hay que tener claro al manejar instrumentos y datos es el concepto de medida. Cuando se aborda un problema se miden sus dimensiones. Los instrumentos de medida en el ámbito de las ciencias sociales tienen el problema de que los fenómenos sociales son en muchas ocasiones de diferente naturaleza que en las ciencias físicas. Así, en ciencias físicas son objetos o eventos que tienen propiedades a los que se pueden aplicar números o valores teniendo en cuenta reglas y sus medidas son más exactas y generadoras de leyes universales. Sin embargo, en ciencias sociales los fenómenos pueden ser demasiado abstractos (credibilidad, irascibilidad, emociones, amistad, etc.) y de difícil generalización:

> Este razonamiento nos hace sugerir que es más adecuado definir la medición como "el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos", el cual se realiza mediante un plan explícito y organizado para clasificar (y con frecuencia cuantificar) los datos disponibles (los indicadores), en términos del concepto que el investigador tiene en mente (Carmines y Zeller, 1991). En este proceso, el instrumento de medición o de recolección de datos tiene un papel central. Sin él, no hay observaciones clasificadas. (Hernández-Sampieri et al., 2018, p. 199).

En este trabajo hemos asumido el concepto de medición, de Carmines y Zeller (1991) (en Hernández-Sampieri et al., 2018, p.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

199): “el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos”, que se ajusta al proceso seguido, porque trabajamos con representaciones sociales y este asunto efectivamente planteaba dificultades de medición, de descripción del trabajo y construcción del instrumento adecuado. Considerando que no hay una medición perfecta de este tipo de elementos con alto grado de abstracción se debe intentar el mayor rigor en la construcción del instrumento. Hernández-Sampieri et al. (2018) sostienen que los instrumentos deben cumplir tres requisitos: confiabilidad, validez y objetividad.

1- La confiabilidad implica la capacidad de realizar mediciones repetidas con resultados que no difieran. Por eso nos hemos planteado si cada uno de los instrumentos de nuestra investigación producían resultados consistentes y coherentes, y en qué medida lo eran.

2- La validez, es decir, la capacidad que tiene un instrumento de medir la variable que pretende medir. Para garantizar la validez de nuestros instrumentos hemos recurrido a varios tipos de evidencias:

2.1. La validez de contenido: hemos tratado de asegurarnos que las dimensiones medidas a través del instrumento representan las dimensiones del universo de las variables de interés. Para realizar una prueba de conocimientos sobre las tipologías patrimoniales no hemos incluido solo el patrimonio de tipología monumental. Normalmente para establecer el dominio de contenido de una variable se recurre a la literatura y los estudios antecedentes donde se ha definido este contenido. En los estudios exploratorios donde se carece de literatura el investigador debe adentrarse en el problema de investigación y hacer sugerencias de cómo debe estar constituido el contenido. En este caso hemos tratado de verificar que el instrumento medía adecuadamente las dimensiones más importantes de la variable seleccionada, y que las preguntas que se formulaban representaban las que pudieran hacerse para obtener información suficiente.

2.2. La validez de criterio se obtiene al comparar los resultados de medida del instrumento con otros resultados de medida provenientes de otro criterio o instrumento exterior. Hemos tratado de verificar si el alumnado muestra un grado alto de motivación con los trabajos en los que se utiliza el patrimonio como recurso, comparar estos resultados

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

con los de una experiencia de educación patrimonial en la que el alumnado estuvo motivado otorgan al instrumento una validez de criterio. Cuanto más concordantes son los resultados obtenidos utilizando los dos criterios, más alta es la validez de criterio. Si se podía acreditar una relación de manera paralela y al mismo tiempo los resultados del instrumento y el criterio externo obtendríamos una validez concurrente. Si lo establecíamos con posterioridad se obtendríamos una validez predictiva. Por eso hemos incorporado preguntas orientadas a comprobar en qué grado las medidas del instrumento coincidían con las del criterio o instrumentos externo que mide lo mismo.

2.3. La validez de constructo es la que Hernández-Sampieri et al. (2018) consideran la más importante. Se relaciona con el éxito con el que un instrumento representa y mide un concepto teórico. Se obtiene mediante el análisis de factores. Este análisis señala cuantas dimensiones forman parte de una variable y que ítems forman cada dimensión. Los que no están integrados en una dimensión y no miden lo mismo que los demás ítems se eliminan. Es la que define el significado del instrumento. Debe demostrar que las puntuaciones tienen sentido. Un constructo es así una variable medida que tiene cabida dentro de una hipótesis, un supuesto de partida, en una teoría y no existe aislado, sino que está relacionado con otros constructos. Debe ser inferido de los datos que se han medido. La validación de constructo está vinculada con la teoría y es conveniente tener un marco teórico lo más sólido posible para que esta validez sea la idónea. Se tiene más confianza en la validez de constructo cuando hay correlaciones con un número mayor de mediciones de variables que estudios antecedentes han demostrado. De ahí que nos hayamos planteado: ¿Qué significan las puntuaciones del instrumento? ¿el concepto teórico está bien reflejado en el instrumento? ¿mide bien sus dimensiones?

2.4. La validez de expertos. Hemos recurrido a varias personas de probada autoridad en el tema de investigación que afirman que el instrumento de medición es adecuado para realizar su propósito de medida de la variable. Esta prueba estuvo relacionada con la validez

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de contenido durante mucho tiempo, pero ahora se tiende a considerar como una evidencia distinta. Hemos enviado a los expertos una rúbrica de evaluación proveniente de Corral (2009).

3- Objetividad. Los estudios con instrumentos CUANTI tienen el propósito de buscar mediciones en las que la influencia de las características relacionadas con la ideología o tendencias del investigador al recoger, analizar e interpretar los datos, se reduzcan en el grado de lo posible. Entonces la evidencia de objetividad de un instrumento se obtiene de mejor manera en cuanto sea capaz de evitar estos sesgos. Se trata de un ideal al que aspirar porque las personas no somos objetivas. Se alcanza cierta aceptación de objetividad en ocasiones mediante el consenso y este es más sencillo cuando lo que se mide son objetos físicos. En el estudio de las emociones, o las representaciones sociales, de naturaleza menos tangible, que son habituales en las ciencias sociales, el consenso es más difícil de obtener. La objetividad aumenta al reducir la incertidumbre y se refuerza mediante la estandarización. También se debe contemplar la estandarización o uniformización a la hora de la aplicación (condiciones homogéneas como las mismas instrucciones o condiciones de los participantes); en la evaluación de los resultados y en el personal que aplica el instrumento que debe realizar esta prueba de modo similar en lo posible.

Hemos tratado la objetividad, la confiabilidad y la validez de modo conjunto para valorar la idoneidad de nuestros instrumentos.

3.4.3.2.1. Resultados de la idoneidad del cuestionario: confiabilidad, validez y objetividad

En los procesos de construcción del cuestionario al profesorado se tuvieron en cuenta los requisitos anteriores mencionados en diversas fases. En la fase primera se consideraron una serie de cautelas iniciales en la construcción (Morales, 2011) y unos factores que podrían afectar a la confiabilidad y validez del instrumento (Hernández-Sampieri et al., 2018). Se resumen conjuntamente en la tabla 29.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 29. Cautelas iniciales en la construcción de cuestionarios y factores que pueden afectar a la confiabilidad y validez del instrumento. Elaboración propia a partir de Hernández-Sampieri et al. (2018) y Morales (2011)

Factores y cautelas	Explicación y sugerencias
Improvisación	El instrumento debe ser construido por expertos. […]y pasar pruebas de rigor para probar la validez, objetividad, etc. Se aconseja un proceso previo de pilotaje.
Falta de validación en el contexto específico	El instrumento debe estar adaptado a la cultura y tiempo (actualidad) de los participantes. Hay que verificar que la pertinencia, suficiencia y actualidad de los conceptos centrales. Las culturas, personas y grupos cambian con el tiempo.
Inadecuación	El instrumento debe ser "empático" con los participantes. Hay que utilizar su lenguaje, contemplar las diferencias de género, edad, conocimientos, motivación para contestar, etc. Debe tener la extensión adecuada para no fatigar.
Deseabilidad y otros aspectos relacionados con estilos personales	Para evitar que respondan adaptándose a las supuestas expectativas del investigador se debe mostrar actitudes neutrales y formular preguntas sin valoraciones que induzcan la respuesta.
Condiciones de aplicación	Buscar unas condiciones homogéneas y adecuadas para que el participante se sienta cómodo (iluminación, ruido, frio, etc.). Conceder un tiempo adecuado para rellenarlo.
Falta de estandarización	Hace falta una homogeneidad en las instrucciones (sean las mismas para todos), el orden y conceptualización de las preguntas. Debe haber sitio para las respuestas, que sea legible e inteligibles los enunciados. La estandarización facilita el análisis de los datos.
Amplitud exagerada o estrechez de contenido	Una amplitud exagerada puede reflejar asuntos de interés muy marginal. Una extensión muy breve puede no reflejar las dimensiones relevantes que se necesitan para medir las variables.
Disponer de otras fuentes de información	Consultar varias fuentes información para construir instrumentos para ver alternativas a los tipos de preguntas, presentación, instrucciones, etc.
Evitar preguntas redundantes	Hay que evitar en lo posible reiteraciones de la misma información.
Evitar preguntas que complican los análisis	Evitar preguntas abiertas, de ordenar u similares. En nuestro caso se utilizaron pues tenían interés metodológico y epistemológico.
Plan inicial de la información a recoger	Un plan facilita la construcción de las preguntas y la metodología.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para comprobar la confiabilidad se realizaron varias pruebas. Se comprobó la idoneidad de las preguntas para medir de la manera esperada porque se recurrió al juicio de expertos y a estudios anteriores en los que se habían medido variables similares a las que nos interesaban (Ferreras-Listán, 2015; García-Valecillo, 2012). Se adaptaron estas cuestiones a nuestro contexto y participantes. Así las preguntas empleadas en el cuestionario tuvieron presente a) los antecedentes de la literatura científica previa utilizada en la entrevista (Cuenca, 2002; Martín-Cáceres, 2012); b) el juicio de expertos (se comenta con posterioridad); y c) del proceso inductivo realizado con la entrevista (ver epígrafe 3.3.2.1. sobre la entrevista). En el proceso inductivo emergieron categorías que sirvieron para construir las preguntas en el cuestionario.

Se utilizaron dos de los procedimientos más comunes para comprobar la confiabilidad mediante un coeficiente (Hernández-Sampieri et al., 2018).

1) la medida de la estabilidad (realizando un re-test); además de la entrevista generadora inicial, se sometió el instrumento a un pilotaje previo. Tres profesores de un centro educativo, que cumplían los criterios de inclusión que tendrían los participantes definitivos (epígrafe 3.3.1.2.), cubrieron el cuestionario. En todos los casos el instrumento midió de la manera esperada. Los participantes dijeron que se entendía con claridad lo que se les preguntaba y que no les acarreó mucho esfuerzo.

2) Las medidas de consistencia interna; se realizaron varias medidas de consistencia interna mediante pruebas estadísticas como el alfa de Cronbach. El resultado fue aceptable con una media de Alfa de 0.752 superior al requisito indicado de > 0.7. En la tabla 30 aparece el resultado de esta prueba desagregada por cada grupo de ítems del cuestionario de los docentes.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 30. Resultados del alfa de Cronbach en cada grupo de ítems del cuestionario. Elaboración propia

Escala	Alfa de Cronbach	Número de ítems	Media	Mediana	Desviación
Utilización de tipos de Patrimonio	0,649	6	3.78	3.83	0.52
Frecuencia de uso de actividades de enseñanza de ed. patrimonial	0.841	12	2.79	2.83	0.60
Factores de éxito de las actividades de ed. patrimonial	0.853	8	3.90	3.81	0.65
Facilidad de las áreas curriculares para trabajar ed. Patrimonial	0.844	11	3.46	3.5	0.88
Importancia de las funciones educativas del patrimonio	0.895	10	4.42	4.7	0.94
Papel de los centros educativos en el trabajo con el patrimonio	0.561	8	2.78	2.93	0.75
Valoración del rol de los estudiantes	0.663	7	3.27	3.35	0.85
Mejorías que se producen en el contacto con el patrimonio	0.717	2	4.45	5	0.98
Factores de dificultad para trabajar con el patrimonio	0.845	14	3.46	3.57	0.86
Importancia de elementos para realizar una ed. Patrimonial de calidad	0.826	12	4.25	4.45	0.89
Canales por los que se conocen las buenas prácticas	0.586	8	2.98	3.37	1.15

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Después de las pruebas de confiabilidad que garantizan que el instrumento realiza mediciones consistentes y coherentes se realizaron las pruebas de validez y objetividad que se describen a continuación.

Para obtener la evidencia de validez y comprobar que el instrumento mide lo que tiene que medir, en primer lugar, se explicita lo que tiene que medir: representaciones sociales sobre la conceptualización, uso y valoración del patrimonio.

El instrumento es válido para medir RS porque utiliza técnicas que se han empleado con anterioridad para recoger datos en estudios de RS. Sobre todo, utiliza el enfoque estructural que busca conocer la composición de la estructura de las RS repartiendo sus elementos en dos instancias: el núcleo principal y la periferia (Abric, 2001). Se utilizan ítems diseñados específicamente para este cometido estructural provenientes de las indicaciones de autores que al igual que nosotros han empleado este enfoque por medio de la técnica de asociación libre de palabras (Dany et al. 2014; Piermatteo et al., 2018; Wagner et al. 1996). Los ítems 1 y 2 son ejemplos de diseño específico siguiendo las recomendaciones de los autores mencionados. En estos dos ítems se recogen datos CUALI+CUANTI siguiendo una serie de criterios: frecuencia, orden de aparición y relevancia auto-adjudicada. En el resto de los ítems se dan principalmente opciones cerradas de respuesta (que anteriormente confirmaron su pertinencia en la literatura y la entrevista). La estructura de las RS en estos ítems de respuesta cerrada se establece ordenando las respuestas por la frecuencia: las respuestas que tienen una frecuencia más elevada componen el núcleo central y las de frecuencia inferior de aparición se sitúan en la periferia. Hasta aquí se puede afirmar que el instrumento mide representaciones sociales y que mide los aspectos relevantes de la educación patrimonial con lo que se obtiene evidencia de la validez de contenido.

En cuanto a la evidencia de la validez de criterio se obtiene al medir las mismas dimensiones con el instrumento y también con otros instrumentos o criterios. Cuanto más coherentes sean los resultados de las mediciones más elevada es la validez de criterio. En este caso, de nuevo hay que mencionar la entrevista. Se realizó una medida previa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de las variables mediante ella. La entrevista a su vez ya había empleado preguntas de instrumentos anteriores (ya citados en el epígrafe 3.3.2.1.). Cabe mencionar que es un estudio exploratorio en el contexto seleccionado y por ello se realizaron adaptaciones en las preguntas las cuales hubo que evaluar en cuanto a su pertinencia.

Para evaluar este aspecto se realizó una validación de expertos. Se solicitó la participación de cinco jueces expertos a los que se envió una rúbrica estandarizada proveniente de Corral (2009). Cubrieron la rúbrica cuatro de ellos. Se evaluó el instrumento con respecto a la claridad en la redacción, la adecuación de las preguntas a los objetivos propuestos y la relevancia de las preguntas en su cometido de obtener la información buscada. Se ofrece a continuación en la tabla 31 los resultados de las valoraciones de los expertos sobre las variables dependientes atendiendo a todos sus ítems cuantitativos.

Tabla 31. Plantilla de validación sobre el cuestionario con las puntuaciones de los expertos. Elaboración propia sobre plantilla de Corral (2009)

	Claridad en la redacción						Adecuación y pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos						Las preguntas permiten acceder a la información deseada					
B. El patrimonio en las aulas de educación primaria																		
Ítems	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total 60**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total 60**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total 60**
10			x	X x	x	16				x	X x	14				x	Xx x	19
11			x		xx x	18				x	X x	14				x	Xx x	19
12 (13-19)					Xx xx	20					X x x	15					Xx x	15
C. Actividades de enseñanza con el patrimonio																		
Ítems	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total 60**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total 60**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total 60**
20-(21-24)			X	x	xx	17		X			x x	12				X	xx x	19
25-(26-40)			x x	X		10			x		X x	13				x	Xx	14
41-(42-49)				x x	Xx	18					X x	15					Xx xx	20

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

D. El currículo y el patrimonio																		
Ítems	1	2	3	4	5	Total 60	1	2	3	4	5	Total 60	1	2	3	4	5	Total 60
50			x		xx x	18					X x	15					Xx xx	20
51-(52-62)					xx xx	20					X	15					Xx xx	20
63-(64-73)					xx xx	20					X x	15					Xx xx	20

E. Los centros escolares																		
	1	2	3	4	5	Total 80	1	2	3	4	5	Total 80	1	2	3	4	5	Total 80
74-(75-82)	X			x	xx	15					X x	15					xx xx	20
83			x	x x		11			x	x		7			x x		x	11
84-(85-91)				x	xx	14					x x	15					xx xx	20
92			x	x	x	12				x x		8				x x	x	13

G. El papel de los maestros																		
	1	2	3	4	5	Total 40	1	2	3	4	5	Total 40	1	2	3	4	5	Total 40
93-(94-107)					xx xx	20					x x	15					xx xx	20
108-(109-118)					xx xx	20					x x	10					xx x	15

F. Las buenas prácticas																		
	1	2	3	4	5	Total 80	1	2	3	4	5	Total 80	1	2	3	4	5	Total 80
119					xx xx	20					x x	15					xx xx	20
120					xx xx	20					x x	15					xx xx	20
121-(122-128)			x		xx x	18			x		x x	13				x	xx x	19
129					xx xx	20					x x	10					xx xx	20

Valoraciones de los expertos sobre las seis variables anteriores sin desagregar (figura 17).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

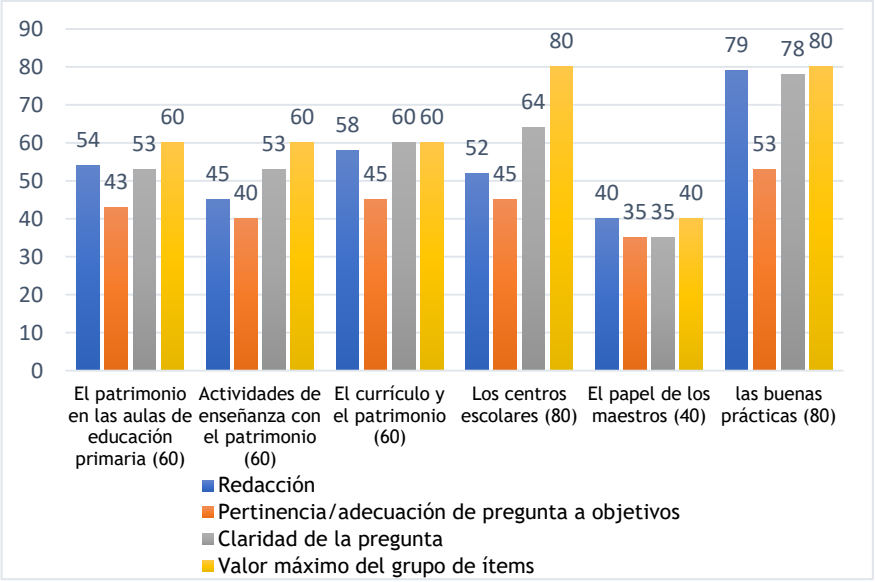


Figura 17. Valoración de los expertos de las variables dependientes del cuestionario a los docentes

La figura 17 resume las valoraciones de los expertos considerando solo las seis variables dependientes sin desagregar. Al lado del enunciado descriptivo de cada variable se incluye, entre paréntesis, una cifra que indica la puntuación máxima que se podría alcanzar en ella. Las columnas de color amarillo indican el valor máximo que se puede obtener en cada grupo. Las medidas son elevadas en todos los casos menos en la variable relativa a los centros escolares que fue satisfactoria pero en la que no se obtuvo una valoración positiva de algún experto, por ello disminuye la media con respecto a las otras variables.

En todos los casos el cuestionario inicial fue calificado como apto para la medida de las variables que se pretendían medir. Las variables expresaban bien el contenido del ámbito temático de la educación patrimonial que era el objeto de estudio particular. La valoración se acompañó de sugerencias que fueron asumidas en la mayoría de los casos. Cuando no se adoptaron fue debido al propósito o viabilidad específico de la investigación. Por ejemplo, la sugerencia de preguntar directamente a los docentes que es el patrimonio para ellos se descartó

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

porque queríamos realizar el trabajo mediante el enfoque estructural de las representaciones sociales y el método de la libre asociación de palabras. Este método tiene el propósito de saber cuál es la conceptualización del patrimonio, pero lo hace de manera indirecta. La forma de obtener la información de manera indirecta es también útil a nivel metodológico porque el participante no se siente fiscalizado o examinado y es más proclive a colaborar. Por otro lado, queríamos que estos ítems en los que se solicitaban palabras ante un término estímulo tuvieran la máxima homogeneidad con los empleados en el cuestionario del alumnado para realizar una comparación en la fase convergente y de integración de los datos CUALI y CUANTI.

Finalmente, en cuanto a la objetividad, debido a que se trata de algo muy difícil en la práctica porque todas las personas tienen sesgos y los contextos uniformes son igualmente difíciles de conseguir, se decidió seguir unos pasos para garantizar el rigor. De este modo se tuvieron en cuenta los factores iniciales considerados previos a la construcción del instrumento (tabla 29) para obtener objetividad, de acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2018). Así, se obtuvo un consenso positivo de los expertos de la validación porque estos no formularon ninguna objeción sobre posibles sesgos ideológicos o de otro tipo en la redacción del cuestionario; la medida de confiabilidad reforzó la objetividad; la estandarización también; el protocolo de explicación del cuestionario, la recogida y las condiciones de los participantes fueron homogéneas en lo posible y la persona que pasó el cuestionario fue la misma en todos los casos.

En el anexo 2 se reproduce el cuestionario a los docentes resultante de la entrevista, de las consultas de literatura especializada, de las pruebas de validez, confiabilidad, objetividad y de las valoraciones y sugerencias de expertos. Asimismo, se ofrecen 5 ejemplos de cuestionarios realizados de forma manuscrita por 5 profesores.

3.4.3.3. Cuestionario a los estudiantes.

El cuestionario empleado con los estudiantes utiliza pautas similares, que se resumen para evitar reiteraciones. Así mismo la predominancia cualitativa (CUALI+cuanti) del instrumento en este caso

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

hace que los procesos a los que se sometió fuesen distintos del anterior cuestionario que tenía más peso cuantitativo (CUANTI+cuali).

En primer lugar, se realizó una planificación previa para garantizar la viabilidad de la investigación que incluyó el cálculo de: apoyos institucionales, recursos económicos, temporales, etc. Con relación específica a los participantes (estudiantes de 6º curso de educación primaria) y los datos se planificó en dónde se localizarían estos participantes (contexto del aula); cómo se podría acceder a ellos (contacto por email con los docentes y la directiva de cada centro educativo); a través de que medio se recogerían los datos (en este caso un cuestionario), que procesos se deberían considerar para que la información fuese la adecuada o cual sería la preparación por medio de la que se pudiesen analizar los datos y responder al problema de investigación. Se tuvieron en cuenta las cautelas iniciales para el diseño que se muestran en la tabla 29 al igual que en el cuestionario dirigido a los docentes.

Se decidió utilizar un cuestionario estandarizado. Este tipo de instrumentos tienen ventajas como la utilidad para poder realizar análisis homogéneos de los datos de una elevada muestra de participantes (n=279). Pero también presentan inconvenientes. Aunque esta vez la naturaleza de los ítems sea CUALI, los resultados de este instrumento están condicionados a las cuestiones planteadas y si se quisiera modificar o ampliar alguna cuestión habría que realizarlas con posterioridad a la realización de la prueba mediante un *focus group*, contextualización semántica u otras pruebas pertinentes.

3.4.3.3.1 Resultados de la idoneidad del cuestionario: confiabilidad, validez y objetividad

Las pruebas a las que se sometió el cuestionario para probar su idoneidad estuvieron relacionadas con la confiabilidad, la validez y la objetividad. Al ser un instrumento de naturaleza principalmente cualitativa las pruebas que se realizaron fueron algo distintas de las del instrumento anteriormente citado. A continuación, las pruebas realizadas:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1) La confiabilidad del instrumento y sugerencias de mejora. La medida de la estabilidad (realizando un re-test). Se sometió al instrumento a un pilotaje previo realizado por 54 participantes (un aproximado 20% de n=279), de un colegio de la comarca de Santiago de Compostela, que reunían criterios similares a los de la prueba definitiva. No se consideraron estos cuestionarios en el análisis final. Las características de la información obtenida fueron las deseadas. Además, se consultó a los participantes (alumnado de 6º de educación primaria) y a sus docentes sobre las dificultades que habían tenido en la realización de la prueba y a partir de ellas se realizaron algunas modificaciones para optimizar su realización. Las sugerencias se utilizaron también en la adopción de un protocolo uniforme para realizar la prueba en condiciones homogéneas con los participantes definitivos. Las sugerencias que fueron reflejadas tras el pilotaje estaban relacionadas con:

- Utilizar un tamaño de letra mayor que facilitase la lectura de los enunciados a los estudiantes.
- Con respecto al tiempo de realización de la prueba, esta se ideó para ser completada en unos 25 minutos. Los participantes del pilotaje emplearon un tiempo más elevado, de unos 40 minutos.
- Preguntar si entendían el significado de ciertos términos que fueron elegidos como los más necesitados de aclaración de significado. Ejemplo de ello fue la palabra “lecer” (ocio) o el significado de “postura” (perspectiva, enfoque) en el ejercicio en el que se les solicitaba que eligiesen ponerse en contra o a favor de la instalación de una empresa de minería en un pueblo de los alrededores.
- Explicar los dos ítems iniciales sobre la asociación de palabras (relacionadas con el patrimonio). Los estudiantes sugirieron ejemplos explicativos del mundo del fútbol, los videojuegos (*minecraft* y *fordnite*) o de la gastronomía. Se verbalizaría así: en esta prueba en la que se os piden palabras relacionadas con el patrimonio podéis pensar que es hacer lo mismo que si hablásemos de fútbol. Si os digo la palabra fútbol ¿que palabas os vienen a la cabeza? Por ejemplo, árbitro, campo, balón, chándal, trofeo, etc. ¿Lo entendéis?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Pedían explicaciones de lo que era el patrimonio porque estaban acostumbrados a los exámenes de conocimientos y esto les condicionaba. Se les aclaró que la prueba no era un examen y que solo queríamos saber lo que pensaban para aprender de ellos y mejorar las prácticas de enseñanza. No se les podía explicar lo que era patrimonio para no condicionar las respuestas. Al final de la prueba se acordó que se les explicaría como se podía definir este concepto.
- Pedían algunas aclaraciones cuando veían las imágenes lo que hizo que esta cuestión figurase en las explicaciones ofrecidas a los participantes definitivos.
- Cuando se pedía en el ítem final (en el que se describía un conflicto patrimonial) que adoptasen una postura, había que explicarles que las respuestas, si bien podían coincidir en la elección de perspectiva que se ofrecen en los dos ítems, también podían diferir. Una cosa es que una mina sea percibida como un hecho positivo o negativo basándose en la preferencia personal y otra es que su apertura sea percibida como positiva o negativa si se considera la importancia del medioambiente. Los enunciados eran:

  > Enunciado 1- Se vivieses en la zona de Touro ¿serías partidario o contrario a la apertura de la mina. Explica las razones de tu respuesta
  >
  > Enunciado 2- ¿Cuál de las dos posturas muestra más respeto por el patrimonio natural y cultural de la zona? Justifica tu respuesta.

2) La validez. Se realizó un proceso de validación de 5 expertos de distintas universidades de España y Portugal que eran personas relevantes en el ámbito de la investigación en ciencias sociales en general y en educación patrimonial en particular a los que se envió una rúbrica estandarizada proveniente de Corral (2009) y un cuestionario en su tercera fase de elaboración (anexo 3). Cuatro de ellos cubrieron la rúbrica. En ella se pedía a los expertos que valorasen los ítems en cuanto a: claridad en la redacción, pertinencia de la pregunta con respecto a los objetivos propuestos y por último si la formulación de las preguntas permitía acceder a la información buscada. Debían valorar de 1 a 5 puntos cada ítem. En los márgenes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de la rúbrica podían hacer las valoraciones o sugerencias que considerasen oportunas. También se incorporaron las sugerencias de un metodólogo de la Universidad de Murcia y dos de la Universidad de Santiago de Compostela en cuanto a la construcción del cuestionario, la redacción de los enunciados de las preguntas o el orden de estas. Se ofrece a continuación la figura 18 en la que se representan las valoraciones cuantitativas de los expertos sobre los ítems.

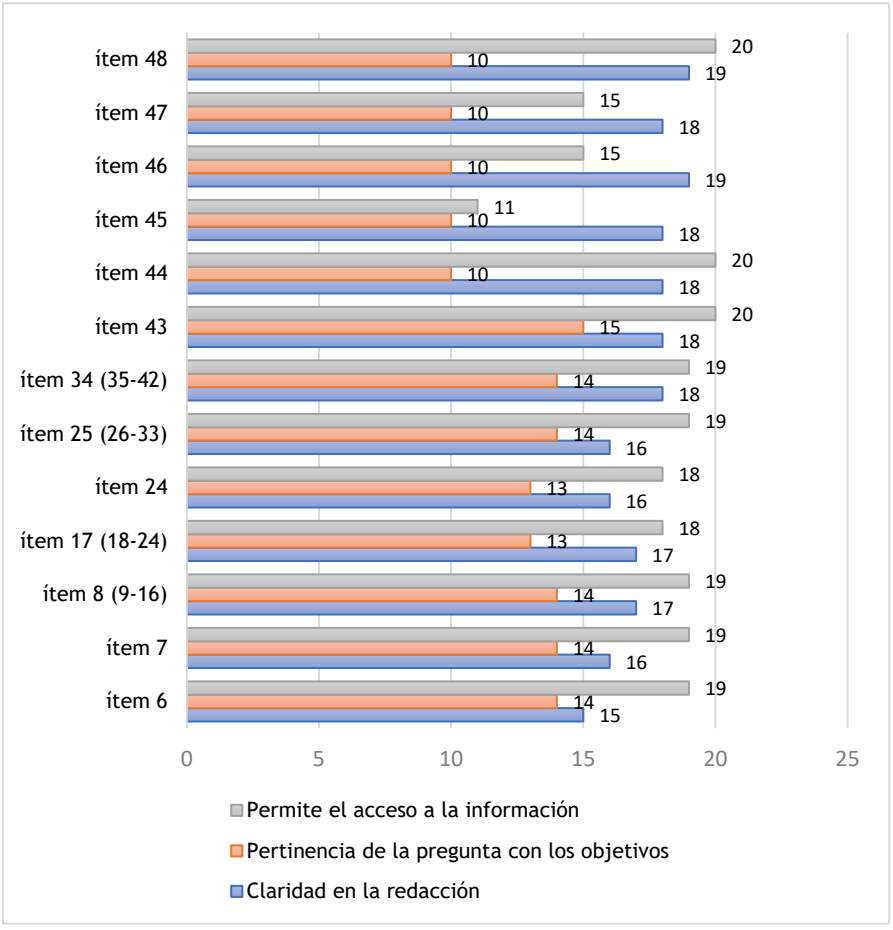


Figura 18. Resultados cuantitativos de la validación del cuestionario al alumnado. Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La figura 18 muestra que los expertos han concedido valoraciones altas en casi todos los ítems. En lo relacionado con la pertinencia de la pregunta a los objetivos del estudio las puntuaciones son aceptables, pero más bajas en relación con los otros aspectos evaluados, debido a que en dos de las rúbricas no aparece valorado este aspecto, de ahí que se obtenga en una puntuación claramente inferior. Teniendo en cuenta el número de expertos que puntuaron cada ítem, las puntuaciones reflejan en todos los casos valores altos o muy altos. En la tabla 32 se resumen las sugestiones de los evaluadores para la construcción y validación del cuestionario.

Tabla 32. Sugerencias de los expertos para la validación del cuestionario

Expertos	Sugerencias
Evaluador 1º	• Tamaño de las celdas uniforme • Analizar todo el cuestionario con Atlas.ti salvo el grupo 8(ítems 9-16) que es mejor con SPSS. Escalarlo • Uniformizar léxico de los enunciados para facilitar comprensión • Adaptar lenguaje a la edad de los estudiantes
Evaluador 2º	• Cambiar orden de las preguntas iniciales para reducir la deseabilidad • En el caso de poner emoticonos en las opciones de respuesta, escoger esta opción en todos los casos • Simplificar lo que se pide en relación con situar elementos patrimoniales a lo largo de la historia. Puede haber pocas respuestas • Simplificar enunciado de la cuestión relacionada con el conflicto de la mina
Evaluador 3º	• El cuestionario debe ir acompañado de una explicación durante la aplicación • Puede resultar algo largo para los estudiantes • Reflexionar sobre la forma de valorar los ítems iniciales • Simplificar enunciado del ítem 17 en el que se pide que se identifiquen con tipologías patrimoniales. Buscar formulaciones alternativas • Prever la posibilidad de pocas respuestas en el ítem 43 sobre la experiencia más interesante que realizaron en relación con el patrimonio y la situación de elementos patrimoniales en un eje temporal • Imprescindible realizar prueba de pilotaje
Evaluador 4º	• Aumentar tamaño de la grafía de los dos ítems iniciales • En ítem 8 clarificar mejor entre “lugares de interés” e “instituciones” • En ítem 17 revisar enunciado en cuanto a la formulación de la pregunta
Evaluador 5º	• Simplificar la redacción de los enunciados en general • Poner una escala Likert en el grupo 8 (9-16) • Reflexionar sobre la pertinencia del ítem 43 (la experiencia de EP más interesante) • No poner comienzo del relato en ítem 44, dar otras opciones • En los dos últimos ítems añadir una justificación de la respuesta

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3) Para obtener la evidencia de validez y comprobar que el instrumento mide representaciones sociales, en primer lugar, se explicita lo que tiene que medir: representaciones sociales sobre la conceptualización, uso y valoración del patrimonio.

El instrumento es válido para medir RS porque utiliza técnicas que se han utilizado con anterioridad para recoger datos en estudios de RS. Sobre todo, utiliza el enfoque estructural que busca conocer la composición de la estructura de las RS repartiendo sus elementos en dos instancias: el núcleo principal y la periferia (Abric, 2001). Se utilizan ítems diseñados específicamente para este cometido estructural provenientes de las indicaciones de autores que al igual que nosotros han empleado este enfoque por medio de la técnica de asociación libre de palabras (Dany et al. 2014; Piermatteo et al., 2018; Wagner et al. 1996). Los ítems 1 y 2 son ejemplos de diseño específico siguiendo las recomendaciones de los autores mencionados. En estos dos ítems se recogen datos CUALI+CUANTI siguiendo una serie de criterios: frecuencia, orden de aparición y relevancia auto-adjudicada. Se diseñaron de modo que tuviesen la máxima homogeneidad con los del cuestionario de los docentes para realizar la fase de comparación del diseño convergente de MMI. En el caso de los ítems con opción cerrada, la estructura de las RS se establece ordenando las respuestas por la frecuencia: las respuestas que tienen una frecuencia más elevada componen el núcleo central y las de frecuencia inferior de aparición se sitúan en la periferia. Hasta aquí se puede afirmar que el instrumento mide representaciones sociales. Con respecto a la recogida de datos sobre el ámbito temático del patrimonio se han consultado los antecedentes de la literatura que aparecen en el marco teórico. En el campo de la educación patrimonial Abdelazim (2017), Lucas y Estepa (2017), Pinto y Barca (2012) o Savenije et al. (2014) son los que han centrado la atención en el análisis de las ideas del alumnado sobre el patrimonio. De estos estudios se han obtenido modelos de preguntas para ser realizadas en el cuestionario. Se han adaptado y diseñado de forma homogénea a los del cuestionario de los docentes para realizar un trabajo de comparación e integración de los datos. Se han adaptado a las circunstancias evolutivas de los participantes. Se obtuvo así evidencia de la validez de contenido.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La objetividad del instrumento se obtuvo a partir de Hernández Sampieri et al. (2018) y se consideró: el consenso positivo de la validación de expertos en la que no aparecían menciones a sesgos ideológicos; la prueba de pilotaje previa y la estandarización de la prueba en la que el protocolo de explicación del cuestionario, la recogida y las condiciones de los participantes fueron homogéneas en lo posible. La persona que pasó el cuestionario fue la misma en todos los casos.

3.4.4. Procedimiento de recogida de los datos

Los datos se recogieron en dos periodos o fases durante los cursos escolares de 2018-2020 en los que un mismo investigador se encargó de explicar, presentar y recoger la entrevista y los dos cuestionarios en los 12 centros educativos que accedieron a participar. Se contactó previamente con los equipos directivos de los centros y con el profesorado para establecer las fechas indicadas para el proceso (ver Anexo 5-carta de contacto). El contacto se realizó después de obtener los teléfonos y direcciones en el "buscador de centros de la comunidad de Galicia"[12]. Se escribió una carta a cada centro solicitando su colaboración. Se realizó también con anterioridad un estudio sobre experiencias de educación patrimonial en alguno de los centros (5 de 13) y se establecieron contactos personales que facilitaron al acceso a los participantes (método de bola de nieve). Se garantizó el anonimato, el propósito educativo del estudio y el retorno de información. En el anexo 6 aparecen los datos de los centros educativos del estudio.

En el caso de la entrevista a los docentes se concertó una cita con cada docente en escenarios elegidos según su predilección como: los despachos personales, cafeterías, bibliotecas de los centros o en la casa consistorial donde una de las participantes desempeña un cargo de concejala. Se consultaron los horarios adecuados para no interferir en sus ocupaciones laborales. Se informó a los participantes de los derechos y la normativa de protección de datos personales. Por término medio las entrevistas ocuparon una hora aproximadamente.

[12] Link: https://www.edu.xunta.gal/centroseducativos/BuscaCentros.do

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Se emplearon dos grabadoras digitales por si hubiese fallos. Después de recoger los audios de las entrevistas se realizó la transcripción y, tras un depurado de las transcripciones, se procedió al análisis.

Durante todo el proceso, incluyendo la fase posterior, se tomaron notas para evaluar el trabajo. Se utilizó de guía una sistematización de criterios de autoevaluación (con el propósito de perfeccionar el trabajo siguiente, teniendo en cuenta las recomendaciones de Creswell (2005) en Hernández-Sampieri et al. (2018, p. 425) (Tabla 33).

Tabla 33. Formato sugerido por Creswell (2005) para autoevaluar la entrevista. Reelaboración a partir del documento de Hernández- Sampieri et al. (2018, p. 245,). (1=valor más bajo; 5=valor más alto)

Criterios	1	2	3	4	5
1. ¿El ambiente físico de la entrevista fue el adecuado? (sin molestias)				x	
2. ¿La entrevista fue interrumpida?, ¿con qué frecuencia?, ¿afectaron las interrupciones al curso de la entrevista, la profundidad y la cobertura de las preguntas?				x	
3. ¿El ritmo de la entrevista fue adecuado al entrevistado o la entrevistada?					x
4. ¿Funcionó el guion de entrevista?, ¿se hicieron todas las preguntas?, ¿se obtuvieron los datos necesarios?					x
5. ¿Qué datos no contemplados originalmente emanaron de la entrevista?					x
6. ¿El entrevistado se mostró honesto y abierto en sus respuestas?					x
7. ¿El equipo de grabación funcionó adecuadamente?, ¿se grabó toda la entrevista?					x
8. ¿Evitó influir en las respuestas del entrevistado?, ¿lo logró?, ¿se introdujeron sesgos?				x	
9. ¿Las últimas preguntas fueron contestadas con la misma profundidad de las primeras?					x
10. ¿Su comportamiento con el entrevistado o la entrevistada fue cortés y amable?					x

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el caso de los cuestionarios a docentes y alumnado se recogieron los datos al mismo tiempo. Se realizó la prueba en persona en los contextos de trabajo (centros educativos). A los docentes se les leyó el cuestionario por si había dudas o aclaraciones. Después realizaron la tarea, generalmente en el aula, y ello les consumió aproximadamente 40-50 minutos por término medio. En general cubrieron todo el cuestionario como se les solicitó. La pregunta relacionada con relatar una experiencia de educación patrimonial que les hubiera resultado satisfactoria fue en la que en algunos casos dejaron sin contestar. Varias de estas personas consultadas dijeron que les había resultado interesante la prueba porque les había hecho reflexionar sobre muchos asuntos relacionados con la educación patrimonial. Sin embargo, en varios casos les había parecido algo extensa la prueba. Los datos se recogieron en papel y finalmente se trasladaron a matrices de SPSS, en su mayor parte, debido a la naturaleza CUANTI del cuestionario. Los ítems de naturaleza CUALI se trasladaron a un formato Word y se dejaron listos para el análisis con Atlas.ti.

En cuanto al cuestionario del alumnado se realizó la prueba en persona en las aulas. Con estos participantes se realizó un protocolo distinto al empleado con sus docentes. Se les explicó que no se trataba de un examen. Se les aclararon dudas iniciales y otras cuestiones. Se estuvo todo el tiempo de la prueba de manera presencial debido a que se había establecido de antemano realizar una explicación del cuestionario similar en cada centro para estandarizar el proceso de recogida y garantizar la objetividad. También era necesario estar presente para evitar distracciones o que se alterase el orden debido que sus docentes estaban cubriendo el cuestionario y debía hacerse cargo de sus funciones el investigador. Cubrieron el cuestionario satisfactoriamente en la gran mayoría de los casos. La prueba se completó en tiempos similares al pilotaje (realizado a 54 estudiantes) y consumió una sesión de aprox. 40 minutos de media entre la presentación, las explicaciones y la realización específica de la prueba. Las opiniones sobre la realización de la prueba oscilaron de comentarios en los que los estudiantes decían que les había gustado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

hacerla por haber aprendido muchas cosas sobre el patrimonio y que se les tuviera en cuenta para la realización de investigaciones, a las quejas sobre la extensión del cuestionario. Se recogieron los datos, manuscritos, de los cuestionarios en papel y se trasladaron a un formato Word los datos CUALI para ser analizados con Atlas.ti. Los datos CUANTI se trasladaron a una matriz de SPSS.

3.4.5. El análisis de los datos

El análisis de los datos se ha realizado en varias fases coincidiendo con: el diseño planteado (DEXPLOS + diseño convergente paralelo), teniendo en cuenta la doble naturaleza de los datos y siguiendo las indicaciones de la Teoría Fundamentada (TF). A continuación, la secuencia del análisis de los datos:

En un primer momento se recogieron datos CUALI + cuanti mediante una entrevista a seis docentes. En el caso de los datos CUALI, que fueron los que tuvieron un peso mayor, se realizó el análisis mediante el programa Atlas.ti. Primero se realizaron las transcripciones de los audios de las entrevistas a un formato Word. En segundo lugar, se realizaron tareas de depurado del texto hasta tener un formato definitivo. En tercer lugar, se convirtieron las transcripciones a un formato PDF y se subieron estas al programa Atlas.ti. Una vez allí se realizaron tres tipos de codificación que se recomienda desde la TF según la versión de Strauss y Corbin (2002):

a) Codificación directa. Se realizó una fragmentación del texto de las entrevistas en unidades más reducidas y manejables que se etiquetaron. Los fragmentos de texto acotados se convirtieron en citas que constituyen la evidencia empírica del análisis realizado. Las citas similares se agrupan en categorías.

b) Codificación axial. Las categorías constituidas se ordenaron, cuantificaron, relacionaron y jerarquizaron. Con las categorías correspondientes a la misma variable se constituyeron grupos de categorías.

c) Codificación selectiva. Con cada grupo de categorías se respondió a una pregunta de investigación. Se crearon para ese propósito redes semánticas o matrices cuantitativas. Según Strauss y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Corbin (2002) se genera teoría cuando un concepto central correspondiente con un grupo de categorías se explica a través de ellas y estas últimas se evidencian mediante los fragmentos de texto a las que se denomina citas.

Los pocos datos CUANTI en la entrevista provenían de las variables sociodemográficas y se decidió analizarlos también con Atlas.ti porque las opciones de respuesta cerrada que se utilizaron eran poco variadas y los participantes eran solo seis. Por ello se prescindió del programa SPSS en esta ocasión.

Los resultados provenientes de los análisis fueron utilizados para construir un cuestionario estandarizado y ampliar el número de participantes como suele recomendarse en los diseños exploratorios secuenciales de modalidad derivativa como el nuestro.

En un segundo momento los datos del cuestionario a 30 docentes tenían una mayor predominancia cuantitativa (CUANTI + cuali). De ese modo el análisis principal se realizó con el software SPSS especializado en datos CUANTI. Se realizaron análisis descriptivos multivariados (frecuencia, media, moda, porcentajes, etc.) y análisis de contraste (t-student y U-Mann Whitney para variables independientes de dos opciones, y las pruebas ANOVA y Kruskal Wallis para variables independientes de opción múltiple). Se decidió realizar tanto las pruebas paramétricas como no paramétricas seleccionando aquellos resultados en que ambas pruebas ofrecieran significatividad, rechazando los casos en los que solo se obtuvo significación estadística en una de las pruebas. Este proceder refuerza los resultados en los que se obtuvieron diferencias estadísticas.

En cuanto a los datos cualitativos del cuestionario (cuatro variables o grupos de ítems) se realizó el análisis de nuevo con Atlas. ti. Se crearon tablas, gráficos en Excel y redes semánticas para expresar los resultados por medio de categorías y citas y se procedió a realizar una cuantificación de estos elementos.

En un tercer momento se analizaron los datos del cuestionario a 279 estudiantes en los cuales el peso, esta vez, tenía que ver con los datos cualitativos (CUALI + cuanti). Los datos CUALI se analizaron con Atlas.ti del modo descrito en los párrafos anteriores relativos a la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

entrevista. Los datos CUANTI procedentes de las variables sociodemográficas y de un solo grupo de ítems se analizaron con SPSS y se realizaron los análisis estadísticos descriptivos y de contraste como se describe en el párrafo anterior.

En un cuarto momento se recurrió a las dos bases de datos del cuestionario a los docentes y al alumnado y se seleccionaron 4 ítems de los dos cuestionarios que tenían homogeneidad y se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos con los dos programas (Atlas.ti y SPSS). Se realizó un análisis integral comparativo final, coherente con un diseño paralelo convergente de MMI.

3.4.5.1. Herramientas de análisis de los datos: Atlas.ti y SPSS

Para las tareas de análisis se utilizaron dos programas: Atlas.ti y SPSS. El programa Atlas.ti para procesar la información cualitativa y el programa SPSS para el procesado de la información cuantitativa. Se describe de modo más amplio el programa Atlas.ti porque es el que se ha utilizado más para el análisis de los datos.

En el presente trabajo se utilizó el SPSS para analizar el cuestionario estandarizado de opción múltiple a los docentes y los ítems cuantitativos del cuestionario de los estudiantes. Mediante su empleo se realizaron las pruebas de idoneidad del cuestionario en cuanto a la consistencia interna (alpha de Cronbach), se calcularon los estadísticos generales media, mediana, moda o frecuencia; se comprobó si había relaciones estadísticamente significativas entre las variables dependientes e independientes y se generaron las tablas para el reporte de los resultados.

Se ha elegido Atlas.ti en esta investigación porque tiene funcionalidades que otros programas CAQDAS no poseen y según su experiencia es el mejor para desarrollar TF (Friesse (2019). Inicialmente fue desarrollado para trabajar con los enfoques de la Teoría Fundamentada (Friesse et al., 2018), la Fenomenología o la Hermenéutica. Sin embargo, no se trabaja solo en exclusiva desde estos enfoques. El programa ha evolucionado y lo verdaderamente importante es que constituye la herramienta principal de los procesos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAQDAS: *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*. En el uso de la TF Bryant y Charmaz (2019) cuentan que los pioneros de esta teoría rechazaron en muchos casos el papel de este programa y de los CAQDAS en general. Sin embargo, en la actualidad a partir del trabajo de investigadoras como J. Corbin se considera que es una forma indiscutible de potenciar el trabajo del investigador de GT. Uno de los procedimientos que puede servir de muestra es la codificación colaborativa. Se pueden subir trabajos a la nube y que en el mismo proyecto trabajen varias personas lo que posibilita la aplicación de una triangulación entre investigadores.

Este software puede facilitar el desarrollo de estudios con TF al proporcionar una mayor eficiencia en el análisis sucesivo de los datos y los múltiples procesos de codificación de estos (San Martin, 2014). A su vez el programa Atlas.ti, en el caso de la TRS, posee unas herramientas como el conteo de palabras o la tabla de coocurrencias que facilita las tareas específicas por las que se desarrolla el enfoque estructural de las representaciones sociales (Abric, 2001) que es uno de los enfoques principales que se ha utilizado en la investigación tanto en la fase secuencial (diseño exploratorio secuencial), como en la fase posterior de convergencia e integración de los datos CUALI y CUANTI (diseño convergente paralelo).

El paquete informático Atlas. ti contiene los datos y operaciones que se realizan en una estructura general denominada unidad hermenéutica. En la tabla 34 se pueden observar los elementos principales que contiene la unidad hermenéutica:

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 34. Elementos de la unidad hermenéutica de Atlas.ti. Elaboración propia

Unidad hermenéutica	**Documentos (Primary Documents).** Son los textos, audios, imágenes o vídeos que se pretenden analizar. En el caso de la presente investigación fueron las transcripciones de las entrevistas y las partes cualitativas de los cuestionarios. Después de subir estos textos al programa se les asocia una etiqueta identificadora (ejemplo: entrevista 1.text.). Luego en la codificación abierta se comienza a seleccionar trozos que a su vez se vincularán con etiquetas como códigos, citas y memos.
	Citas (Quotations). Son los extractos del texto que se seleccionan, se vinculan con códigos y memos y constituyen las evidencias textuales del fenómeno que se quiere estudiar.
	Códigos (Codes). Es el elemento que contiene una o varias citas y representa las categorías y subcategorías por medio de las que se explica el fenómeno de estudio.
	Anotaciones (Memos). Son las anotaciones que el investigador realiza sobre los datos provenientes de citas y códigos para recordar alguna cuestión, para puntualizar algún aspecto de interés o para explicar y/o indicar posibles conclusiones o hipótesis. Se pueden exportar vinculadas a códigos y citas en el mismo informe.
	Familias (Family). Son grupos de códigos, documentos o citas que incluyen varios elementos que presentan un criterio de homogeneidad. Por ejemplo, el grupo de códigos que agrupen los estudios de los participantes. En la codificación axial el orden y jerarquía de las codificaciones se realiza mediante familias.
	Vínculos (links). Son los elementos que expresan la relación entre los códigos, categorías o subcategorías. En las redes semánticas se hacen explícitos mediante etiquetas tales como: *es parte de*, *contradice a*, *contiene a*, etc.
	Redes (Networks). Son redes semánticas o conceptuales que representan de modo gráfico los distintos elementos de los que se componen los objetos de estudio. A partir de un elemento central que representa la pregunta la pregunta de investigación o un código mayor se explicitan sus distintos componentes y las relaciones entre ellos. Se acompañan de citas como evidencias empíricas de la realización del análisis. Son los elementos asociados a la codificación selectiva.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dos de las herramientas que contiene que han resultado de gran utilidad en varias fases del proceso de análisis:

El contador de palabras, que permite contar las palabras del texto de estudio y exportar los resultados a una tabla de Excel para realizar gráficas. Permite eliminar de modo automático las palabras no significativas como los determinantes, conjunciones u otras unidades menores. Se pueden exportar los resultados a formatos visuales como una nube de palabras o un diagrama *sand key*.

La tabla de coocurrencias permite relacionar un número amplio de variables entre sí y comprobar de qué modo aparecen vinculadas. Sirve para relacionar las variables dependientes con las independientes.

3.5. CONTEXTO Y LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

3.5.1. El contexto de la investigación

El presente estudio se llevó a cabo desde octubre del año 2017 a diciembre de 2021 mediante una beca FPU en la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC (Universidade de Santiago de Compostela) en el departamento de didácticas aplicadas dirigido por el Dr. Armas Castro. Dentro de este departamento se trabajó en el seno del grupo RODA dirigido por el Dr. López Facal. Ambos docentes son los directores del trabajo. En el momento de empezar a trabajar en esta tesis se estaban realizando otras cuatro tesis más, relacionadas con la temática patrimonial en el grupo RODA.

El contexto en el que se ha realizado el trabajo de campo es la zona urbana y la periferia funcional de Santiago de Compostela y los municipios limítrofes de Val do Dubra, Boqueixón y Touro. La recogida de datos se realizó en 12 centros educativos públicos de educación primaria del municipio de Santiago, uno de Boqueixón (pilotaje) y el edificio de la casa consistorial del concello de Val do Dubra.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.5.2. Los límites de la investigación

La investigación realizada tiene dos tipos de limitaciones: unos límites intrínsecos debidos al alcance de la propia investigación, y otros extrínsecos, generados por el contexto espaciotemporal en el que se realizó la investigación.

Con respecto a los factores extrínsecos los principales derivaron de la pandemia Covid-19 que condicionó a todos los demás y fue necesario reformular parcialmente las decisiones metodológicas previstas para alcanzar los objetivos de la tesis. La tesis estaba formulada como un estudio exploratorio pionero, con un diseño fijo minuciosamente planificado en el que se iban a estudiar las representaciones sociales de los docentes, las representaciones de los estudiantes y las prácticas que ambos realizan en relación con la educación patrimonial, comparando los resultados obtenidos de los tres estudios. La pandemia obligó a realizar un confinamiento muy restrictivo y limitó el acceso a las aulas impidiendo llevar a cabo la parte relacionada con la observación de las prácticas. Para realizar las prácticas con el alumnado se había diseñado un material educativo de autoría propia que tampoco se pudo poner en práctica, pese a haberle dedicado gran número de horas a su diseño. Para solventar las vicisitudes ha sido necesario reformular el planteamiento inicial y buscar una alternativa con un diseño emergente. El diseño emergente suele utilizar cuando se añade un nuevo enfoque porque el diseño original no es adecuado o porque no se ha podido aplicar (Creswell y Plano, 2018).

Para responder a la pregunta inicial sobre que ocurre en las aulas de la última etapa de educación primaria sobre la educación patrimonial solamente se ha podido tener en cuenta las representaciones sociales de los participantes. Para ello se cuenta con una amplia y valiosa información, pero no toda la que se hubiese deseado con una observación participante de las prácticas que habría permitido incluir un tercer elemento de contraste muy valioso.

El estudio no queda invalidado por esta limitación, puesto que la muestra del alumnado es estadísticamente potente para analizar el caso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Respecto a los docentes, podría haberse consultado a un número mayor, pero se trata de un estudio exploratorio que busca comprender el fenómeno y no se incluye ni estaba previsto el objetivo de lograr la generalización de los resultados. La segunda fase del trabajo con los docentes fue principalmente cuantitativa y, a nivel estadístico, contar con una muestra mayor hubiese sido preferible para mejorar los datos obtenidos de relacionar las variables independientes con las dependientes y hallar relaciones de significación. Sin embargo, la presentación de resultados generales por medio de estadísticos comunes (media, moda, mediana, etc.) no afectó y se pudo describir la representación del profesorado. Carecer de una muestra únicamente ha limitado la comparativa de docentes y estudiantes centro a centro.

Otra limitación, aunque con una importancia menor, se presentó al rechazar la participación uno de los 13 centros con los que se había contado inicialmente. Esto no ha permitido contar con todos los centros previstos. No tuvo un impacto estadístico significativo en los resultados, pero generó un problema de incertidumbre antes de poder analizar todos los datos.

Las limitaciones de la investigación están relacionadas con el diseño inicial que había contemplado unos criterios de viabilidad alterados por la pandemia del covid-19. Se había previsto investigar con exhaustividad una zona y unas tipologías específicas de centros educativos. Podría haberse realizado con una muestra estratificada en toda Galicia y los resultados tendrían un alcance mayor en cuanto a la generalización. Una perspectiva que puede realizarse posteriormente con las herramientas que ya se han utilizado y se han probado que son adecuadas. Con la información de la que se dispone ahora, si se hubiese planificado la toma de datos en toda Galicia, posiblemente no hubiese podido completarse debido a las incidencias de la pandemia.

3.5.3. Aspectos éticos de la investigación

En el desarrollo de la investigación se han tenido presentes criterios de coherencia ética como los formulados por Bos (2020): Salvaguardar la independencia; evitar condicionamientos derivados de la ideología, la política o el mercado; y realizar el trabajo con cuidado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y seguridad, respecto al rigor de la investigación y a la repercusión social del trabajo. Se ha asumido el principio de que la ciencia debe estar guiada por la transparencia de métodos y procedimientos, y que los estudios deben ser replicables y los resultados accesibles para todos. Para ello, además del trabajo ya citado de Bos (2020) se revisaron las aportaciones de Robert Merton en 1942 en *A Note on Science and Democracy*, en el que se formulan imperativos que constituyen una forma de conducirse en ciencia: comunalismo, universalismo, desinterés, escepticismo organizado y originalidad. El origen histórico de la ética aplicada a la investigación científica se sitúa en 1947 con la redacción de una serie de regulaciones formuladas en el transcurso de los interrogatorios a los médicos nazis en Núremberg (Santi, 2016). inicialmente se referían al campo de la salud, pero posteriormente se aplicaron también las ciencias sociales. De este marco deriva la Declaración de Helsinki de 1964 (actualizada en 2008), en la que se establecen pautas éticas aplicables a cualquier tipo de investigaciones. Es un documento de alcance internacional que se utiliza como guía ante la escasa presencia de este tipo de contenidos éticos en *Handbooks* especializados (Santi, 2016).

Recientemente se han publicado manuales como el de Bos (2020) sobre el empleo de la ética de la investigación en las ciencias sociales. Se pone el acento en aspectos como la protección de los participantes, la confidencialidad, los riesgos, la legislación, etc. El énfasis en la vulnerabilidad y la protección de los participantes constituye un avance desde los estudios anteriores de ética aplicada a la investigación. Hasta hace no mucho tiempo la ética en la ciencia se ocupaba de la honestidad intelectual del científico. En otras palabras, se centraba en la tarea del investigador y parecía tener menos cubiertas las demandas de los participantes (Pourrieux, 2020).

Las dificultades que tienen que ver con el trabajo específico del investigador, las que son específicas de los participantes y otras similares relacionadas con los distintos contextos de vulnerabilidad que se pueden dar en la investigación justifican que un planteamiento ético guíe la investigación y orientaron la que se ha asumido en este trabajo.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para ello se han adoptado una serie de manuales relacionados con esta temática. Se han escogido porque ofrecen la posibilidad de revisar las líneas de investigación actualizadas, porque aportan soluciones a la labor del investigador y porque contienen recomendaciones que son específicas para garantizar unas condiciones a los participantes.

Se han aplicado las recomendaciones de la Convención de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2008).

Se adoptaron a su vez el manual de APA (2020, 7ª edición) porque incluye por primera vez información respecto a los Métodos Mixtos y la sección 8 del APA (2017) en su versión online. En esta sección se explicitan 15 tipos de recomendaciones para el código de conducta del investigador. En estos manuales se centra la actuación ética en tres cuestiones: asegurar el rigor de los hallazgos científicos, proteger los derechos y bienestar de los participantes y la protección de los derechos de propiedad intelectual.

En el campo específico de las ciencias sociales, resultó útil el manual de Santi (2016), que además presenta la ventaja de estar escrito en español. Es un trabajo derivado de una tesis de investigación donde el objeto de estudio es la ética de la investigación en ciencias sociales. El manual de Bos (2020) es el manual más reciente del que se han adoptado sus propuestas. Constituye una guía para los estudiantes que se inician en la investigación de Ciencias Sociales. Estos manuales han proporcionado la información necesaria sobre los aspectos a considerar en el protocolo ético llevado a cabo.

En el manual de Bos (2020) aparecen los documentos que condensan los principios que se han considerado en el planteamiento ético de la investigación que se ha seguido en el que se presta un interés especial a los participantes. En primer lugar, se siguió el ECCRI de 2017 (*European Code of Conduct for Research Integrity*) que es el código de conducta habitual Europa y que se basa en cuatro principios básicos: confiabilidad, respeto, honestidad y responsabilidad (Bos, 2020). Los códigos de conducta como el ECCRI basan sus demandas en principios deseables que suelen estar presentes en todos los códigos y son llamados imperativos de ciencia. Estos sirven para garantizar los derechos de los participantes. Una

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sistematización de esos derechos ha sido recogida del *General Data Protection Regulation* (Bos, 2020, p, 19). Los imperativos de ciencia constituyen un conjunto de directivas que tiene el propósito de proteger los derechos humanos de los participantes en la investigación dando la garantía de que los investigadores y los centros de investigación asumen la responsabilidad. (tabla 35).

Tabla 35. Imperativos de la ciencia.
Elaboración propia a partir de Bos (2020, pp, 41-42)

Imperativos	Explicación
Evite el daño y haga el bien	Los investigadores tienen la obligación de mejorar, promover, y proteger la salud de las personas y sus comunidades. Deben evitar cualquier daño causado a los participantes humanos, o a los animales, y […]minimizar el riesgo de estos.
Respeto por las personas	Los investigadores deben proteger la autonomía de los participantes. Implica el reconocimiento de las personas como autónomas, únicas y libres. Los investigadores reconocen que cada persona tiene el derecho y la capacidad de tomar sus propias decisiones, incluido el derecho de no participación.
Proteja la confidencialidad	Los participantes deben asegurarse de que se procesen sus datos de forma anónima (a menos que haya una razón para no hacerlo, y se notifique). Ningún participante debería sufrir consecuencias por haber participado en cualquier investigación porque cierta información personal se hace pública.
Evite el engaño	Los participantes no pueden ser engañados o mal informados por investigadores (a menos que exista una buena razón para ello y el engaño se informe posteriormente). Los participantes de la investigación deben ser considerados capaces de decidir si dan su consentimiento y a qué consienten

En nuestra investigación se han cumplido los requisitos de los imperativos de ciencia y se ha facilitado a los participantes un texto que explicaba los motivos de la participación en el estudio. Cada uno de los tres instrumentos empleados contenía esta información: se garantizaba la confidencialidad del estudio, la participación voluntaria, el propósito educativo del mismo, el anonimato de los informantes, el retorno de la información a través de publicaciones y unas palabras de agradecimiento. Se ofreció a los participantes una dirección y un

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

teléfono para consultar o sugerir cualquier cuestión que considerasen pertinente relativa a su participación. Se reiteró esta información de modo oral cada vez que se realizaba la recogida de datos. En el caso concreto de las entrevistas fue recogida en los audios de las grabaciones que se transcribieron. A continuación, se ofrece un ejemplo de esta información ofrecida a los docentes en la entrevista inicial:

> Esta entrevista se realiza a seis maestros/as de educación primaria de la ciudad de Santiago que trabajan sobre educación patrimonial. Usted forma parte de este grupo de seis maestros/as seleccionados. Agradecemos su colaboración y le solicitamos la mayor amplitud y concreción en las respuestas.
>
> Los datos que se obtengan respetarán los criterios de anonimato y confidencialidad, y serán utilizados exclusivamente con fines de investigación y mejora de la educación. Los centros y personas participantes recibirán, al finalizar la investigación, un resumen de los resultados más relevantes. Muchas gracias por su colaboración.

En los cuestionarios a los docentes la información sobre la participación se ofreció por tres vías: se mencionó en un correo inicial de contacto, por otro lado, el encabezado de cada cuestionario contenía esta información y en el momento de la prueba se les ofreció también de forma oral. En el cuestionario a los estudiantes se les ofreció esta información de la misma manera. Además, en el caso de los estudiantes los centros indicaron que contaban con un permiso general concedido por los padres a inicios de curso para que el alumnado pudiese participar en investigaciones educativas y otras cuestiones. Los textos ofrecidos, el permiso de general de los padres y las lecturas orales de la información que garantizaba sus derechos hicieron el papel de un consentimiento informado. Esto se puede justificar debido a la naturaleza del estudio que permitía ser realizado sin este requisito siguiendo las pautas indicadas en el apartado 8.05 de APA (2017, s.p) de *los principios éticos y el código de Conducta* que incluye las enmiendas de 2010 y 2016. Este epígrafe 8.05 se titula *Dispensa del consentimiento informado para la investigación* y se ocupa específicamente de los supuestos en los que se puede prescindir

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

del consentimiento. Nuestro estudio cumplía los requisitos. Dice así el texto original:

> Los psicólogos pueden prescindir del consentimiento informado solo (1) cuando no se pueda suponer razonablemente que la investigación crea angustia o daño e implica (a) el estudio de prácticas educativas normales, planes de estudio o métodos de gestión del aula realizados en entornos educativos; (b) sólo los cuestionarios anónimos, las observaciones naturalistas o la investigación de archivo para los cuales la divulgación de las respuestas no pondría a los participantes en riesgo de responsabilidad penal o civil o dañaría su situación financiera, empleabilidad o reputación, y la confidencialidad está protegida; o (c) el estudio de factores relacionados con la efectividad del trabajo o la organización llevado a cabo en entornos organizacionales para los cuales no hay riesgo para la empleabilidad de los participantes, y la confidencialidad está protegida o (2) cuando lo permita la ley o las regulaciones federales o institucionales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4. REPRESENTACIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EL PATRIMONIO

Para identificar las representaciones de los docentes se ha recurrido a dos instrumentos: una entrevista focalizada y un cuestionario.

4.1. CONCEPTO DE PATRIMONIO DE LOS DOCENTES (ENTREVISTA)

Con la entrevista inicial, descrita en el capítulo 3, se pretendía conocer el concepto de patrimonio asumido por seis docentes seleccionados por su experiencia en trabajar con el patrimonio en sus aulas. Las preguntas se centraron en sus prácticas en educación patrimonial (EP). Se establecieron categorías para poder construir un cuestionario estandarizado posterior para obtener datos de un colectivo más amplio y comprobar como se relacionaban las variables independientes con las dependientes. La representación sobre su concepto de patrimonio se completa con los datos de ambos instrumentos.

En la entrevista se focalizó el interés en cuatro apartados para establecer las categorías que permitan identificar las representaciones de los docentes sobre el uso y valoración del patrimonio cultural en educación:

1. ¿Cuál es el concepto de patrimonio que manejan los docentes a la vista de las tipologías, contextos, actividades y elementos patrimoniales que emplean?
2. ¿Cuáles son los valores educativos que otorgan los docentes al patrimonio?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. ¿Qué influencia ejercen el currículo, los estudiantes, los docentes y los centros escolares en la educación patrimonial?

4. ¿Qué dificultades, necesidades y ayudas condicionan las buenas prácticas de educación patrimonial según los docentes?

4.1.1. ¿Cuál es el concepto de patrimonio que manejan los docentes a la vista de las tipologías, contextos, actividades y elementos patrimoniales que emplean?

A) Tipologías patrimoniales

En la entrevista se pregunta por el tipo de elementos patrimoniales que emplean en sus prácticas y por las tipologías patrimoniales a las que se les concede atención. Los datos indican que emplearon siete categorías para describir y clasificar los tipos de patrimonio utilizados (Tabla 36).

Los resultados muestran que los docentes entrevistados trabajan una amplia variedad de tipologías. Las más mencionadas son la etnográfica, la inmaterial, la natural y la histórico-artística mientras que las tipologías arqueológica, documental-literaria y científico-tecnológica son las que menos. Con estas categorías halladas es posible construir un clúster de ítems suficiente para establecer una variable en el cuestionario, que son coherentes con las categorías que se manejan en la literatura especializada.

Tabla 36. Tipos de patrimonio que los docentes de dicen emplear en sus prácticas. Elaboración propia a partir de la entrevista

Tipos de patrimonio	Nº de citas	Participantes. n=6
Etnográfico	11	6
Inmaterial	11	6
Natural	9	5
Histórico-artístico	8	5
Arqueológico	6	3
Documental-literario	5	3
Científico-tecnológico	4	3

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

B) Contextos geográficos de los elementos patrimoniales

En la entrevista se pregunta por el contexto geográfico (local, autonómico, estatal, europeo, global) que usan en sus prácticas de educación patrimonial. Las respuestas se han clasificado en dos grupos. En el primero y más numeroso, mencionan el ámbito geográfico de Galicia, incluyendo tanto el medio local como el comunitario. Quienes no se refieren al territorio de Galicia incluyen, por una parte, España y países europeos cercanos y, por otra, a países no europeos y ámbitos más amplios, como continentes.

Los argumentos manifestados para seleccionar elementos patrimoniales se basan en:

1- La mayor significatividad de los elementos de su entorno próximo. El convencimiento de que la proximidad provoca mayor interés y facilidad por aprender y que, al mismo tiempo, lo que aprenden les ayuda en los procesos de construcción de la identidad y la adquisición de valores y actitudes de ciudadanía activa y participativa.

2- La facilidad de acceso a elementos del entorno próximo para ser empleados como recursos educativos.

3- El interés del recurso en sí. Consideran que los elementos patrimoniales aportan por sí mismos un conocimiento valioso.

4- El interés en los elementos patrimoniales de otros países se centra en sus dos tipos de argumentos: a) en primer lugar y de forma mayoritaria, por su utilidad como elementos que permiten compararlos con los de su propia cultura. b) En segundo lugar y en menor medida, porque valoran que es importante trabajar también de modo específico con bienes del patrimonio universal.

En las tablas 37 y 38 se recogen citas textuales[13]. Van precedidas de un código de localización[14].

[13] Las citas han sido traducidas a castellano para facilitar la comprensión de los textos y para realizar los procesos de análisis de Atlas.ti que detecta con mayor problema el gallego. Para acceder a estos y otros datos se adjunta un enlace en el anexo 7.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 37. Contexto geográfico de los elementos patrimoniales que emplean los docentes en las prácticas de Educación Patrimonial. Grupo 1: Ámbito geográfico de Galicia. Elaboración propia

	citas
Ámbito geográfico local	6:6 nosotros lo que intentamos desde los proyectos que hacemos es basarnos en algo próximo al alumnado, que sea algo palpable, que lo puedan ver y que tropiecen todos los días con ello.
	4:12 El castillo de a Rocha Forte. Hubo gente de E. infantil que hizo un proyecto sobre eso [el castillo]. Puedo decir que nosotros tuvimos actividades de lo que era la antigua muralla de Santiago
	2:2 En EP normalmente empiezas en 1º hablando del entorno más próximo
	3:5 lo que más utilizamos es el patrimonio de SDC como base para los distintos proyectos, porque aquí tenemos un museo al lado y hay que aprovecharlo como sea
	5:11 Al año siguiente fijamos un calendario anual en el que cada mes llevaba el nombre de una parroquia. Y cada clase escogía el elemento patrimonial o simbólico que más le atraía en su parroquia. Entonces cada mes teníamos una parroquia, una clase y un elemento de unión. Cada profesor valora dentro de cada parroquia... elige un inventario digamos. 5:13 A partir de ahí hacía unos marcapáginas complementarios a esa actividad, que eran simplemente un PowerPoint en el que iban marcando los lugares que tenían señal en su parroquia
	1:2 Este año estuvimos trabajando el patrimonio de Santiago.
	5:2 yo empiezo a trabajar siempre a partir de la toponimia. Empiezo con la toponimia mayor, los nombres de las entidades de población, y es algo a lo que tienen acceso los chavales. Después también trabajo con toponimia menor, la micro toponimia, como los nombres de las fincas, de las fuentes, etc. Tenemos la suerte de que el proyecto de toponimia de Galicia está rematado en Vedra,
	6:8 Puede haber proyectos de aula en los que se hable de pintores o… [omite respuesta] pero nosotros a nivel global no nos estamos centrando... por el tema de centrarnos más en algo que ellos tengan próximo. Nosotros tenemos un trayecto del camino de Santiago que pasa por ahí atrás en el que muchos niños viven en ese trayecto. Preferimos cosas más cercanas.
	1:12 La actividad de las gárgolas surgió un poco de la experiencia personal mía que tuve en el otro centro donde trabajaba (una unitaria en Vimianzo) y teníamos un cuento: "Sar Sarela y los monstruos de Compostela", de la editorial Kalandraka que a los niños les fascinaba. Pero les fascinaba todos los días. Así que cuando propusimos trabajar sobre el camino y sobre Santiago entonces recordé ese cuento y lo comenté.

[14] Por ejemplo 2:16 ¶ 36. 2 = Indica el número de cuestionario, 16 = el número de cita de ese cuestionario y ¶ 3 6= el número de párrafo. A veces solo se incluyen las dos primeras.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	citas
Ámbito geográfico autonómico	2:2 En los cursos de 2º, 3º ,4 hablas de la Comunidad Autónoma
	1:8 si te digo la verdad, con los niños de infantil, me centro sobre todo en lo de aquí, en lo que pueden ver. Tiene prioridad porque tienen la oportunidad de...imagínate, cuando nos disfrazamos de romanos, fueron a Coruña y es algo que pueden ver y les llama la atención, por lo que solo nos centramos en eso.
	2:4 Básicamente todo lo que se trabaja en EP sería del ámbito autonómico. De España se habla algo, pero se trabajan aspectos más próximos al alumnado
	2:43 aquí se hizo un trabajo de estudio sobre los cruceiros
	3:11 A veces son proyectos específicos como el de tradición oral conocer científicos gallegos, como el que construyó el primer mapa de Galicia [Domingo Fontán], que tuvo que hacer las triangulaciones.
	3:20 Fuimos a Vigo para ver el museo del Mar y el fin de la Edad Media. Como acaba un poco con los grandes descubrimientos de América y todo eso.

Tabla 38. Contexto geográfico de los elementos patrimoniales que emplean los docentes en las prácticas de Educación Patrimonial. Grupo 2: Ámbito geográfico fuera de Galicia. Elaboración propia

	citas
Ámbito geográfico español-europeo	2:16 ¶ 36 En Porto do Son he estado en una escuela durante muchos años y trabajamos con 4 escuelas diferentes en Francia. Luego pedimos un segundo (proyecto) y ya lo han desarrollado en Inglaterra, Francia, Irlanda y Noruega.
	3:28. […] escuché que el ayuntamiento iba a hacer un intercambio, al igual que los que hacen las ciudades patrimonio, [se refiere a proyectos en los que se realizan propuestas comunes desde dos ciudades patrimoniales, hermanamientos, etc.] con la parte norte de Portugal y tal ... y a ver si podemos [realizarlo]... de momento no salió convocado pero la chica del concello nos indicó que si tenían en mente realizar un proyecto con la zona norte de Portugal.
	4:11. A nivel arquitectónico lo relacionamos con otras ciudades europeas, y la geografía. Aprovechas que tienes que dar geografía para relacionarlo con la historia y con la lengua. Entonces narras una historia... en nuestro caso tenemos que aprovechar el Camino de Compostela. [En el trabajo se trata de que…] ese camino va circulando por los distintos países de Europa y se redacta a medida que eso sucede. Es a partir de ahí cuando ves que realmente nos parecemos en muchas cosas, aunque que también hay diferencias. Nosotros hacemos eso, ponemos una mascota que viaja por ejemplo desde Noruega, y se tienes 23 estudiantes, trabajas 23 países.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	citas
	2:15 ¶ 29 si nos referimos al aula, hablamos de cosas puntuales de Europa, porque no está en su agenda. Estamos hablando de la llegada de pueblos de Europa Central ... pero lo que son las culturas, no se trabajan. Puedes hacerlo tú mismo a través de lo que surja en el aula comentando algunas cosas, pero no es algo en lo que se trabaje [de manera específica].
	2:3 ¶ 21 En 5º de educación primaria se habla de España y en 6º de Europa
Ámbito geográfico fuera de las fronteras de Europa	2:17 ¶ 37 - 38 También, en un nivel particular, una vez con los de 6º curso buscamos datos de longitud y latitud, y enviamos cartas a una escuela de Nueva Zelanda. De regreso nos enviaron algunas fotos de lo que podría ser una escuela unitaria de su zona. Nos llamó mucho la atención por las ovejas que tenían (2000 o más). Eso antes no era raro, hoy si, [se refiere a lo de escribir cartas] se pierde lo que es literatura epistolar, para entendernos ... ya no se necesita.
	4: 9 Lo que siempre trato de relacionar en todos los cursos ... La ventaja que tiene utilizar una sociedad como la británica, americana o anglosajona para trabajar una cultura similar a la nuestra, como la cultura celta, la música, los instrumentos, el culto a los muertos, Halloween (aunque intentes poner el samaín). Pones Halloween porque tiene más encaje [entre ellos] por lo mediático que es.
	3: 7 Sí, cuando hablamos de números romanos, se habla de la historia de los números. De dónde vinieron, de la India ... La India en la Edad Media es muy importante por los viajes de Marco Polo y lo que trajo. Pero más que trabajarlo en sí, lo aprovechamos para trabajar nuestro patrimonio. [Desde nuestra perspectiva] El Camino de Santiago, fue el dinamizador cultural de esa época. […].
	5:6 ¶ 32 – 35 [lo trabajamos] Indirectamente, siempre aparecen referencias tanto a nivel español...es lógico porque es un campo muy amplio y recurrente [la toponimia y la etimología]. También todas aquellas experiencias que a nivel global reviertan en el conocimiento... que sirvan para justificar algo. Por ejemplo, el origen del nombre de Vedra... otros "Vedra" que se repitan por el mundo. De hecho, el proyecto del 1º año fue a nivel local; el del 2º año ya fue fuera de contexto de Vedra […]. Cogí la base de datos y seleccioné todos los nombres del Concello de Vedra que me parecían más singulares, que se repetían en otros puntos de Galicia. Salieron varios: Ximonde, Zas, Eo... El propio nombre de Vedra también está fuera de la comunidad. Enrique Neira lo ha estudiado en un libro de la historia de Vedra, que está pendiente de publicación. Hay una "Vedra" en América, o una en Cataluña. Otra cosa es que el significado sea el mismo. El significado de Vedra tiene que ver con un adjetivo calificativo, es vieja, como Ponte-Vedra, e inicialmente se llamaba así por Santa Eulalia Vedra.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

C) Actividades de EP empleadas en las prácticas educativas

En la entrevista se pregunta a los docentes por diversos aspectos de las actividades de EP que realizan. Con las características que mencionan se obtienen las categorías. Se utilizan estas para clasificar las actividades. De este modo se ha establecido el tipo de actividad dependiendo de: si se realizan dentro o fuera del aula; son simples o complejas; la frecuencia con la que son realizadas; el grado de integración curricular; y cuales son características o condiciones que podrían estar vinculadas a unas experiencias de aprendizaje más satisfactorio con el alumnado.

Se comienza por describir los tipos de actividades que se realizan atendiendo a si se realizan dentro del aula, fuera de ella o teniendo en cuenta el grado de participación de los actores educativos. En la figura 19 se ilustran estas categorías acompañadas de extractos textuales de las transcripciones que las evidencian.

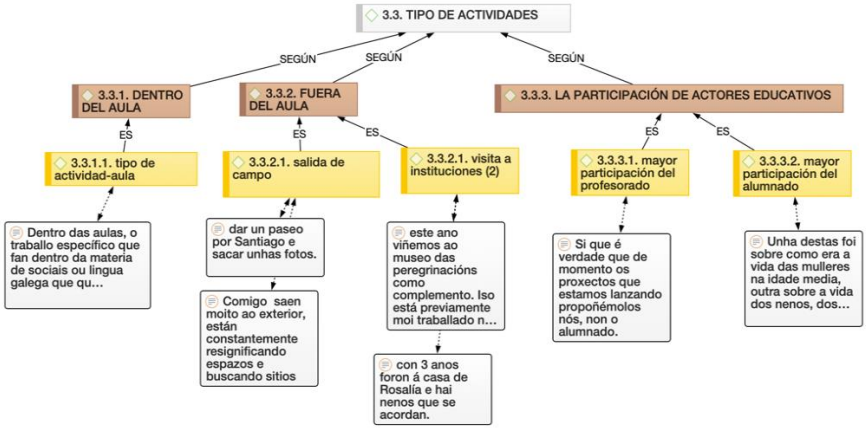


Figura 19. Tipo de actividades de EP según el contexto de realización y el grado de participación de los actores. Elaboración propia.

D) Frecuencia de realización de las actividades de EP

Primero hay que decir que se clasificaron estas en: a) complejas: aquellas que podían extenderse en el tiempo, que requerían de una

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

planificación minuciosa o que implicaban la colaboración de diversas personas, etc. Por ejemplo, un proyecto escolar interdisciplinar y trimestral. b) sencillas: aquellas realizables en un periodo de tiempo breve, que no requerían una planificación compleja o que no necesitaban la cooperación de varias personas. Por ejemplo, la lectura de un relato tradicional del folclore y la realización de un resumen, dibujo y/o comentario sobre él.

Cinco de los seis docentes manifiestan realizar entre una y tres actividades complejas por curso y el sexto, más de tres. Todos ellos, los seis, afirman realizar más de tres actividades sencillas por curso. Los datos reflejan que desarrollan una intensa labor de educación patrimonial con su alumnado.

Tabla 39. Frecuencia de realización de actividades de EP por curso

Cantidad	Tipos de actividades	n=6	%
ninguna	Actividad sencilla	0	0.00
	Actividad compleja	0	0.00
de 1 a 3 por curso	Actividad sencilla	0	0.00
	Actividad compleja	5	8.33
más de tres por curso	Actividad sencilla	6	100.00
	Actividad compleja	1	16.66

E) Integración curricular

Se habían previsto cuatro categorías para describir el grado en que los docentes percibían la coherencia de las actividades de EP con su labor docente y su integración en el currículo. Se estableció un rango de menor a mayor, entre una utilización anecdótica o baja integración curricular (no hubo ningún caso), a una integración curricular en alto grado (cuatro de los seis entrevistados). Ningún participante expresa baja integración curricular. Se reproduce una cita que refleja un grado de integración elevado:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 3:31 53 – 55 Esta actividad (el proyecto) nos llevó todo el mes de mayo, podría extenderse un poco más, pero como quería hacer otra actividad experimental [...]. Grandes actividades, ya sea una que dure más o si no, dos. Uno fue el proyecto del centro comercial, que estudiaba la naturaleza indígena. El otro fue la Edad Media en Santiago, que se extenderá para el próximo año y en el que queremos incluir las cantigas medievales y trovadores porque muchos de ellos vivieron en Santiago.

La percepción mayoritaria de los docentes apunta a que creen haber integrado en alto grado las actividades de EP en sus tareas docentes. Por otro lado, este dato es coherente con que también manifiestan que el patrimonio tiene entidad propia y también como recurso para el aprendizaje de otros contenidos (tres de los seis):

> 3:46 ¶ 92 Se puede aprender muchas cosas vinculándolas con el patrimonio.

En la tabla 40 se resumen las respuestas sobre la integración curricular del patrimonio en frecuencias y porcentajes.

Tabla 40. Percepción de la integración curricular de las actividades de EP. elaboración propia

Categorías	n=6	%
Integración curricular en alto grado	4	66.66
Utilización anecdótica	0	0.00
Recurso didáctico con entidad propia	3	49.88
Complemento de las actividades curriculares	1	16.66

F) Tipos de actividades y características.

Se solicita que indiquen ¿cuáles son las actividades de EP que realizan de modo más habitual? Y también ¿Cuáles de las mencionadas son las que producen mejores resultados al ser implementadas? Este último aspecto se identifica como “eficacia”.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la tabla 41 en la que se muestran las categorías. Se incide fundamentalmente en dos aspectos: a) los tipos de actividades que emplean y b) las condiciones o características que se hayan presentes o deben darse para que las actividades de EP tengan éxito (eficaces). Se obtuvo un número amplio de actividades y características que sirvieron para la elaboración posterior del cuestionario estandarizado.

Las actividades que dicen emplear de modo más frecuente son: visitas a museos o centros de interpretación y las intervenciones de expertos ajenos al centro escolar. En segundo lugar, una amplia variedad que incluye talleres, debates, simulaciones o visionado de vídeos. Solo en un caso se menciona la explicación del profesor. Esto parece revelar que los docentes no relacionan las actividades de EP con sus explicaciones o que creen emplear las explicaciones menos que otras actividades.

En cuanto a las características que relacionan con la eficacia destacan: el trabajo colaborativo; la implicación de las familias; el trabajo con el patrimonio local y que se halle implicada la administración. En segundo lugar, mencionan la importancia del trabajo por proyectos; que se emplee una perspectiva lúdica; que tenga un enfoque interdisciplinario; que se lleven a cabo tareas de investigación y que el alumnado se halle implicado.

Tabla 41. Tipos de actividades de EP y características relevantes para su implementación según los participantes de la entrevista

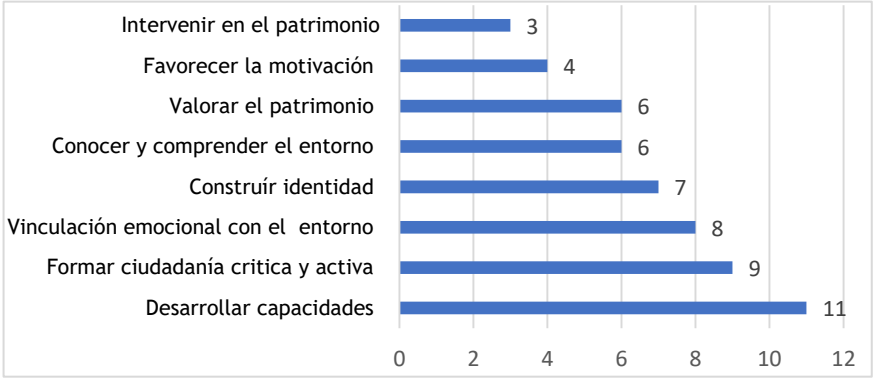
Tipos de actividades	Frecuencia	Participantes. n=6
Charla por especialista o figura relevante	5	4
Visita a museo/centro de interpretación	5	3
Debates sobre problemas patrimoniales	3	3
Campañas de recuperación y valoración patrimonio	2	1
Simulaciones toma de decisiones relacionadas con patrimonio	2	1
Taller de trabajo sobre patrimonio	2	1
Visualización y comentario de vídeos, imágenes, etc.	2	2
Visita a yacimiento arqueológico	1	1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tipos de actividades	Frecuencia	Participantes. n=6
Explicación del profesor	1	1
Características de eficacia		
Trabajo colaborativo	8	5
Familias implicadas	8	3
Trabajo con patrimonio local/significativo	6	4
Administración implicada	6	5
Trabajo por proyectos	4	3
Trabajo interdisciplinario	3	3
Tareas de investigación	3	3
Tareas en las que haya implicación de los estudiantes	3	3
Trabajo con una perspectiva lúdica	2	1

4.1.2. ¿Cuáles son los valores educativos que otorgan los docentes al patrimonio?

En la entrevista se pregunta sobre lo que puede aportar el patrimonio a la formación de los estudiantes. Se incide en esta cuestión con diversas subpreguntas. Cabe destacar dos de ellas: a) si creen que el patrimonio favorece la vinculación de los estudiantes con el entorno y b) si creen que el patrimonio juega algún papel en la construcción de la identidad social y el sentido de pertenencia. La figura 20 refleja la frecuencia de cada categoría.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 20. Valores educativos del patrimonio cultural según los docentes de la entrevista. Elaboración propia

Valores educativos del patrimonio.

En la figura 20 se han representado las ocho categorías de análisis en las que se ha estructurado la representación inicial de los docentes sobre el valor educativo del patrimonio cultural.

En primer lugar, los participantes indican que el valor del patrimonio es coherente con la posibilidad que brinda para desarrollar las capacidades del alumnado. En las citas relacionadas con "capacidades" expresan su valor en relación con: aprendizaje de diversos contenidos en general; destrezas lingüísticas; pensamiento crítico; trabajo colaborativo, destrezas con las TIC y actitudes para el cuidado del entorno o de su bienestar personal:

> 3:46 ¶ 92 Se puede aprender muchas cosas vinculándolo con el patrimonio […] 3:42 ¶ 85 Tratamos de incluirlas todas, desde las destrezas lingüísticas, a las TICS... siempre.
>
> 1:41 ¶ 90 Trabajar en el cuidado de su entorno y al mismo tiempo transmitir valores para su bienestar.
>
> 6:23 ¶ 65 […] tenemos una gran riqueza aquí, no solo en Santiago sino en Galicia, aparte del patrimonio etnográfico o lingüístico, por eso para ellos es más motivador poder conocer las cosas, sentirlas y verlas. Facilita el aprendizaje, la investigación […].
>
> 5:37 ¶ 84 Aparte del trabajo de sensibilización que se puede realizar a partir de él, se pueden trabajar transversalmente muchos temas. Yo diría todos los positivos que se pueden deducir, es decir, a nivel de información, a nivel de formación, a nivel de gestión de contenidos relevantes para ellos, a nivel de transversalidad, trabajo colaborativo […]
>
> 4:32 ¶ 75 El pensamiento crítico, sobre todo. Aprender a aprender […].

En segundo lugar, consideran que los valores educativos del patrimonio están relacionados con la contribución a la formación de ciudadanía crítica y activa. Creen que los estudiantes deben ser

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ciudadanos que construyan futuros deseables e interaccionen con el entorno de una manera activa y propositiva. Las citas indican que, en su opinión, el patrimonio ayuda a conseguir esos fines de diversas maneras: como un recurso que permite conocer el pasado, relacionar este con el presente y de este modo diseñar el futuro. Las citas incluyen otras aportaciones como el interés de fortalecer la identidad por medio del conocimiento de las tradiciones; ser un elemento motivador para que el alumnado tenga un papel propositivo o simplemente les permite poner en práctica y conocer normas de cuidado de ese patrimonio:

> 4:29 ¶ 64 Conocimiento del pasado para relacionarlo con el presente y mejorar el futuro. Eso es lo que creo que tiene que ser. Porque, de lo contrario, ¿cómo se mejora lo que se ve mal? Es fundamental saber por qué se construyó un muro en Santiago. Eso tiene un significado y tienes que saberlo.
>
> 4:30 ¶ 66 Favorece la motivación, por supuesto. Necesitamos motivar a los estudiantes para que conozcan la realidad que los rodea y puedan cambiar. Los niños necesitan tener un poco de cultura, no solo saber hacer ejercicios de matemáticas, lo cual es valioso e importante para su futuro profesional, o la parte técnica … sino que es necesario acompañar la cultura y el patrimonio, y fomentar la vertiente crítica.
>
> 6:30 ¶ 79 también influye para preservar y mantener nuestras tradiciones y una formación completa. Además, estás trabajando en todo el tema lingüístico, todo el tema del conocimiento del medio y las tradiciones y que no se pierdan.
>
> 1:40 ¶ 88 Cuidando el medio ambiente ... […]. Por ejemplo, cuando salimos siempre intentamos transmitir las reglas que también afectan ese cuidado ...

Los docentes creen que una de las aportaciones fundamentales del patrimonio es su capacidad de favorecer la vinculación emocional de los estudiantes con el entorno. Conocer el patrimonio desde una perspectiva positiva en la que se tengan en cuenta las emociones favorece que se impliquen en los cuidados del patrimonio y que lo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

incorporen como elemento constitutivo de su identidad. Además, ser conscientes de los distintos tipos de patrimonio facilita que el proceso de interiorización y sensibilización sea más completo ya que comprende diversos elementos: materiales, inmateriales, naturales, artísticos, etc.

> 2:28 ¶ 67 […]Si le presentas desde una perspectiva más positiva, que puedan ver lo afortunados que somos de vivir en Santiago de Compostela, [que] cuando paseen por ella, están creando relaciones emocionales con su entorno.
>
> 5:35 ¶ 75 […] a medida que los vas concienciando y que puedan ver lo suyo con otros ojos, que lo redefinan y lo resignifiquen, porque a menudo ellos no lo aprecian porque realmente no lo saben. Es simplemente una cuestión de familiarizarlos
>
> 6:25 ¶ 67 Si. Lo que hicimos fue catalogar todos los árboles. Han trabajado un poco en los árboles y su cuidado y cada día que salen al recreo están compartiendo espacio con cada árbol. Todo el mundo había apadrinado unos árboles y si ves o no cómo está en invierno o primavera, el cuidado ... obviamente influye mucho [en la vinculación emocional].

En las narrativas de los docentes aparece de manera implícita y explícita la importancia del patrimonio cultural en los procesos de construcción de las identidades. En las citas que se reproducen a continuación se relaciona de manera explícita el proceso de construcción de la identidad asociado a: aspectos lingüísticos, vinculados a tradiciones, mitos y leyendas o aprendizajes culturales en general:

> 6:26 ¶ 68 Trabajan la identidad que es fundamental. El equipo de dinamización lingüística hizo un estudio en el que constataron que el uso del gallego está bajando mucho ... Muy pocos alumnos hablan gallego y eso teniendo en cuenta que tenemos muchos alumnos que proceden de zonas rurales que en teoría deberían hablar gallego y suelen hablar gallego, pero cuando llega al colegio, a pesar de que la mayoría de los profesores le hablan en gallego, pasa al castellano. En el mejor de los casos, el 20% habla gallego (de los estudiantes).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 1:37 ¶ 85 sí es cierto que todo ese bagaje o todas las leyendas que nos están llegando ... porque en el mejor de los casos el tema de la "santa compaña", que nada tiene que ver con esto ¿no? Pero eso al final está moldeando tus percepciones, tus miedos y es algo que es inherente a ti. O que tus abuelos o padres te lo están transmitiendo, por lo que creo que es algo básico para crear tu identidad.
>
> 5:36 ¶ 76 En el sentido de identidad, por supuesto que sí. En el momento en que tienes los recursos para aprender algo cultural, obviamente el aprendizaje [de lo relacionado con lo identitario] fluye.

Están convencidos, mayoritariamente, de que la EP sirve para conocer y comprender el entorno. Argumentan que para valorarlo es necesario conocerlo. Por eso consideran muy importante la ubicación espacio temporal y el sentido de lugar. Cuando se logra que se valore el entorno, es más probable que se respete y se reflexione sobre el cuidado del legado y de cómo forma parte de lo que somos:

> 1:36 ¶ 80 La historia. Conocer su historia, de dónde vienen y dónde viven, es algo que da forma a su identidad. Si tienes una percepción de determinadas leyendas o cosas que aún están activas acaban por formar parte de tu esencia […].
>
> 1:38 ¶ 87 Por supuesto, aprenden a respetar y valorar lo que tienen. Porque al final si no sé qué significa la catedral o por qué está allí ... independientemente de las creencias religiosas ... […] como monumento deben saberlo.
>
> 3:41 ¶ 81 Necesitan valorar el mundo, tienen que respetarlo y construir el futuro. No se puede respetar si no sabes nada. ¿Por qué están las gárgolas? […]. Si hoy tenemos eso es porque hubo gente a la que le importaba

Utilizan argumentos similares para justificar la importancia de la EP para asumir el valor el patrimonio: la necesidad de conocer primero para valorar después; la necesidad de fomentar la valoración del patrimonio para apreciar lo que poseen o para evitar caer en actitudes de desafección y desapego. Alguno de los entrevistados asocia estas actitudes negativas a los gallegos en general:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 5:32 ¶ 75 Para mí lo más importante es que, sean capaces de apreciar lo que tienen y que no se propicie esa inclinación al desprendimiento y desvalorización que tenemos los gallegos por prácticamente todo lo que tenemos.
>
> 1:76 ¶ 85 1:39 ¶ 87/ Sí, por supuesto. Por mi sí. [para valorar el patrimonio] considero crucial conocerlo. No te digo que lo conozcan en detalle […] aprenden a respetar y valorar lo que tienen.
>
> 2:30 ¶ 69 Siempre que salen y ven algo nuevo les sorprende. Vas por la calle y entras en el Franco en la "Ruela do peso", pasan los chicos y les dices que se llama así porque aquí se pesaba la mercancía y ... luego de sorprenderse, crean una serie de valoraciones. O cuando entras por la puerta de "Mazarelos", y les dices que ahí tenían que entrar personas de la ruta de no sé [traían el vino a la ciudad por este sitio] ... en conclusión: si sabes valoras más.

Favorecer la motivación. Los encuestados atribuyen elevada importancia al papel motivador del patrimonio. Tienen la percepción de que el patrimonio es un elemento que motiva al alumnado y lo argumentan incidiendo en la existencia de una gran riqueza y variedad patrimonial que les permite trabajar muchas áreas curriculares y les ayuda a construir su identidad. Además, los museos cuentan con actividades bien adaptadas al estadio evolutivo del alumnado y a sus intereses:

> 4:31 ¶ 66 Favorece la motivación, por supuesto. Necesitamos motivar a los estudiantes para que conozcan la realidad que los rodea y puedan cambiar.
>
> 6:22 ¶ 65 Creo que tener un patrimonio tan rico como el que tenemos, que es algo que podemos aprovechar en cuanto a su motivación
>
> 6:29 ¶ 79 es algo muy motivador y también influye para preservar y mantener nuestras tradiciones además de completar la formación. A mayores, estás trabajando todo el tema lingüístico, todo el conocimiento del entorno y las tradiciones y para que no se pierdan, además de la literatura gallega.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 4:45 ¶ 109 [en los museos] Las actividades están bien contextualizadas, adaptadas a su estado evolutivo. Cuando vas a un museo suele haber ... cada vez más [actividades] .... sobre todo, de EP. Los niños son como esponjas, […] y por eso les gusta más, porque están dispuestos a escuchar. Le interesa todo, la motivación en EP que ya la tienes.

Intervenir en el patrimonio. La última categoría que se obtuvo al analizar las entrevistas tiene que ver con la posibilidad de favorecer actitudes de intervención en el patrimonio generalmente relacionadas con el cuidado, respeto protección o difusión. Manifiestan que mediante la educación patrimonial los estudiantes aprenden a interaccionar con el patrimonio de forma adecuada. Aluden a las normas de cuidado que deben seguir en las salidas de campo; que los procesos de cuidado del medio ambiente repercuten en su bienestar; o que conocer y mantener vivas las tradiciones es una intervención que evita su pérdida:

> 1:40 ¶ 88 Cuidando el medio ambiente ... no realizamos ninguna actividad directamente. Cuando trabajamos el día del árbol y así sí, pero es a nivel de centro educativo. Este año no tuvimos la oportunidad de hacer salidas sobre ese tema. Por ejemplo, cuando salimos siempre intentamos trasmitir las reglas que también afectan ese cuidado.

> 1:75 ¶ 90 Por supuesto, tener una buena relación con el medio ambiente, tener el medio ambiente cuidado, eso será básico ... también va a repercutir en ti. Pensar en cuestiones ambientales ... es algo básico ... o saber de dónde vienen los alimentos y saber que hay alimentos que no son saludables, eso va a repercutir. Trabajar en el cuidado de su entorno es al mismo tiempo transmitirle valores para su bienestar.

> 3:51 ¶ 110 – 112. Una de las cosas que más me molestó el año pasado fue en una salida en el que un alumno, lo primero que hizo al llegar al centro comercial, fue tirarle de la nariz a la escultura de las Marías. Me molestó mucho pero precisamente por eso, este año hicimos el proyecto del centro comercial y los obligamos a buscar información sobre las dos marías. Porque por un lado estaba muy mal, pero nunca había considerado el hecho de que estos chicos de su familia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> nunca se lo habían contado. Y tiene muchos antecedentes. Así que este año tuvieron que buscar información sobre las dos Marías, qué pasó y por qué vestían así. Es una historia trágica.
>
> [...] Este año fuimos y no hubo problema, por eso digo, que para valorar las cosas hay que conocerlas.
>
> 6:30 ¶ 79 también influye para preservar y mantener nuestras tradiciones y completa la formación. Además, estás trabajando en todo el tema lingüístico, todo el tema del conocimiento del medio y para que no se pierdan las tradiciones.

4.1.3. ¿Qué influencia ejercen el currículo, los centros escolares, los estudiantes y los docentes en la educación patrimonial?

En la entrevista se indagó la relación de cuatro elementos relevantes con la realización de EP: el currículo de educación; los centros escolares; los estudiantes y los docentes.

A) El currículo.

La normativa autonómica sobre el currículo de educación primaria vigente en Galicia se ha establecido por el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre. En la entrevista se indaga sobre la valoración de los maestros sobre el currículo y como puede condicionar sus prácticas educativas. A partir de las transcripciones se obtuvieron seis categorías para aproximarnos a la representación de los docentes sobre estos dos aspectos.

Las categorías se estructuran en tres grupos, cada uno de ellos con dos formulaciones contrapuestas: grupo 1) el patrimonio está bien representado o tiene poca presencia; grupo 2) el currículo tiene áreas que es más fácil realizar actividades de EP o es posible realizar estas actividades en todas las áreas; y grupo 3) Cumplir el currículo facilita realizar actividades o por el contrario dificulta su realización.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 42. Presencia del patrimonio en el currículo percibida por los docentes. Elaboración propia

Grupos		Categorías	N=6
Grupo 1	Presencia del patrimonio en el currículo	Bien representado	1
		Poco representado	5
Grupo 2	El currículo dificulta o favorece	Dificulta	6
		Favorece	0
Grupo 3	El modo en que se trabaja el patrimonio en las áreas curriculares	Es fácil/posible en todas las áreas	6
		En algunas áreas es más fácil	6

Con respecto a la presencia del patrimonio en el currículo la tabla 42 permite refleja que casi todos los docentes entrevistados perciben que está poco representado (5 de 6 casos) y solo uno considera que por el contario está bien representado. La representación sobre la presencia del patrimonio cultural en el currículo es muy negativa, lo que parece indicar que lo consideren un problema en vez de marco de oportunidades para trabajar con la EP. Esto se corrobora porque ninguno de los seis docentes considera que el currículo favorezca la EP.

Cuando se les pregunta sobre la facilidad de algunas áreas para impartir EP o la posibilidad de hacerlo en todas las áreas, todos los participantes manifiestan que hay áreas desde las que es más fácil realizar educación patrimonial pero que también es posible realizar educación patrimonial en todas las áreas. Algunos argumentan que, aunque parece más indicado utilizar EP desde algunas áreas, desarrollar acciones de EP depende, sobre todo, de la competencia de cada maestra, de su compromiso con la innovación y de su imaginación. Cuando indican que hay algunas áreas desde las que es más fácil realizar EP parecen coincidir la mayor parte de las veces en que son ciencias sociales, naturales, lengua gallega, artes o humanidades:

> 1:34 ¶ 75 Probablemente me resulta fácil en las ciencias sociales,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 1:35 ¶ 75 […] si tuviera que pensar en un área, sería en las ciencias sociales. Y artístico también.
>
> 4:25 ¶ 54 Sobre todo en lo social, a pesar de ser especialista en filología, descubrí que el área de conocimiento del medio contribuía mucho al resto. Es decir, como hace años partías de un centro de interés para dar la clase que era de sociales y después relacionabas eso con lo demás... creo que eso era un método muy bueno.
>
> 5:31 ¶ 72 Evidentemente las ciencias sociales, la historia, la biología o los idiomas son áreas que hacen más posible la entrada. El año pasado con el profesor de biología salió un trabajo absolutamente espectacular. Es decir, depende de la voluntad de la gente, pero está claro que desde las humanidades o desde lo social [son las más adecuadas].
>
> 6:20 ¶ 59 Sociales y lengua gallega, sobre todo.

Cuando señalan la posibilidad de trabajar con la EP en todas las áreas, lo argumentan diciendo:

> 1:33 ¶ 74 Creo que se podría desarrollar en todas ellas, de verdad. […] el patrimonio cultural se puede trabajar desde todos los ámbitos.
>
> 2:27 ¶ 62 […] las cosas del patrimonio se pueden trabajar desde diferentes áreas, no tienen que limitarse al libro de historia. Deberían cubrir más áreas.
>
> 3:37 ¶ 72 Creo que se puede hacer en todas. Lo que pasa es que hay que echarle un poco de imaginación. A veces es más fácil partir de un tema, como en este caso que está incluido en el currículo de sociales, otras veces es más fácil partir de las naturales ... Este año veré si me involucro más con las matemáticas y los idiomas. […] Medidas de capacidad con fuentes (cuál tiene más capacidad y cuál menos) Incluso este año tenemos un profesor de inglés muy trabajador que domina la tecnología e hicimos algunos trabajos en castillos (con vocabulario en inglés). Así que en realidad se puede hacer con todos.
>
> 6:21 ¶ 60 Trabajamos en todos los ámbitos porque cuando hacemos los proyectos, los profesores ... unos lo llevan al

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> área de las matemáticas, otro al área de lo natural, o a plástica ... tratamos de hacerlo globalizado […].

B) Los centros escolares.

Las opiniones sobre el papel que juegan los centros educativos en la EP se han agrupado en seis categorías (tabla 43).

Tabla 43. Percepción de los docentes sobre el rol de los centros educativos en la EP. Elaboración propia.

Categorías	Citas	n=6
Son dinamizadores	6	5
Compensan la falta de formación que tiene el alumnado	2	2
Depende de las características de cada centro educativo	2	1
Depende de las personas implicadas del centro educativo	1	1
Promueven insuficientemente	4	4
Promueven insuficientemente por su desconexión con el entorno	1	1

En primer lugar, en la dicotomía entre si los centros dificultan o facilitan la EP, la mayoría de los participantes (cinco de seis respuestas) consideran de modo claro que los centros educativos tienen un rol de dinamizadores de estas actividades:

> 5:40 ¶89 En mi caso, para mí es el centro ideal. Soy profesora de gallego y tengo niños gallegos y de procedencia de entorno rural. […]. No he tenido obstáculos por el momento.

> 6:28 ¶77 Creo que favorecen y promueven, al menos los centros que conozco, sobre todo el tema de conmemoraciones como el samaín, el carnaval, el magosto, etc. Aquí en el carnaval, los centros aledaños hacen una muestra de carnaval tradicional, ya hemos sacado 5 ediciones. Todos los años ... empezamos por los señores de la Ulla, este año vinieron los de Chantada ... es decir, desde las escuelas se intenta promover mucho el tema del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> patrimonio, principalmente fiestas tradicionales, incluso las "mallas".
>
> 4:34 ¶ 80 – 82 Los centros están haciendo muchas cosas para promoverlos. Hay un grupo de personas que siempre quieren cambiar las cosas y saben que es importante. Creo que hay personas comprometidas con la educación y saben perfectamente que el patrimonio es necesario ... de hecho hay equipos dinamizadores, como biblioteca, TIC, revitalización de idiomas, […] Y sobre todo las personas que viven en Santiago. Estamos ubicados en el camino francés. Los peregrinos pasan todos los días y no podemos darle la espalda. En una ciudad como Santiago es inevitable [trabajar con el patrimonio] debido a la cantidad de patrimonio que tiene.

Uno de ellos puntualiza que el trabajo de dinamización que hacen los centros educativos es percibido como compensación de las carencias del alumnado sobre el conocimiento del patrimonio:

> 1:70 ¶ 98 Pero sí que es verdad que en todos los centros que conozco siempre hay actividades relacionadas con el patrimonio. Unas con el patrimonio artístico, otras con el patrimonio etnográfico… Creo que muchos… sobre todo con el patrimonio etnográfico. Los estudiantes tienen conocimientos [de contenidos patrimoniales]… gracias a los colegios […].

Sin embargo, y a pesar de que afirman que los centros son agentes de promoción de las actividades de EP aparecen matices que atenúan esta primera impresión positiva. Los docentes sostienen en varios casos que la promoción que se hace de la EP podría ser calificada de insuficiente y asociada a una baja implicación. Los argumentos giran en torno a que se está interesado en que los estudiantes aprendan los contenidos del examen, pero no se percibe una especial implicación emocional hacia el patrimonio y su enseñanza. Se podría añadir que se percibe que hay muchos centros y por lo tanto eso debiera traducirse en la difusión de más actividades. También se establecen diferencias entre las formas de trabajo de los centros educativos: unos trabajan

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

con actividades complejas tipo proyecto y otros solo con pequeñas actividades:

> 3:43 ¶ 90 No tengo ningún problema para trabajar de la forma que estimo conveniente. Pero observo que les es indiferente. Lo importante es que los estudiantes sepan distinguir si es un arco apuntado o de medio punto porque es lo que les van a poner en el examen. Lo que hablábamos antes… la vinculación emocional no existe… lo pueden respetar... yo nunca encontré ningún inconveniente, pero como metodología del centro no lo acabo de ver.
>
> 5:38 ¶ 89 Promocionar, si miro el gran número de centros que hay …, y miro los resultados, creo que no, mas bien se promueve de manera escasa. No sé si se dificulta o no. Yo nunca he estado en un centro donde me hayan impedido hacer un proyecto.
>
> 1:43 ¶ 98 – 100 Creo […] que hay centros que son más de realizar proyectos a lo largo del curso y otros de actividades más puntuales como salidas […].

Para explicar las causas de la insuficiente labor de promoción del trabajo de EP de las narrativas se desprenden tres causas: la primera tiene que ver con la desconexión de los centros y sus profesionales con el entorno en el que están ubicados:

> 5:61 ¶ 149 – 150 La causa es la falta de conexión de la escuela con el entorno. […]. Yo, que estoy recién instalado, ¿me voy a San Pedro de Vilanova ... porque voy con mis alumnos? para verlos, revalorizarlos y apoyarlos en lo suyo. ¿Por qué la escuela no tiene su propio grupo de canciones y por qué no vamos a las parroquias? De 12 parroquias solo hay 3 que viven el carnaval. Y supongo que habrá parroquias en que desaparecerán. […] pero eso requiere que te involucres. No obstante, hay momentos en la vida en los que no puedes involucrarte en todo porque tienes algún condicionamiento. Pero la escuela tiene que vivir donde está. […]. Que son cosas bastante básicas.

La segunda causa señala que las características idiosincráticas de los centros condicionan ese trabajo con EP. El número de alumnos y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

profesores; las características rurales o urbanas o la forma en que se entiende el trabajo de enseñanza son el eje de estos argumentos:

> 5:39 ¶ 89 Dificultar no lo sé. Otra cosa es el apoyo que tienes y el perfil del centro. Es muy diferente un centro de 1300 chicos y ciento y pico profesores (habla de un colegio en Villagarcía), en el que se planifica un proyecto patrimonial, que un centro de 350 niños con 40 profesores y en una zona rural (donde está ahora), gallego e instalado en lo rural, culturalmente, inserto en una comunidad que no es urbana. […] las mismas condiciones en las que se encuentra el centro ya lo dificultan de por sí.

> 5:41 ¶ 95 No sabría cuáles son las causas. Supongo que en primer lugar estarán "el espíritu mismo del centro" y la línea de trabajo que siguen.

Finalmente, como tercer condicionante de los centros educativos para desarrollar actividades de EP, mencionan a las personas. Consideran que puesta en marcha de la EP varía dependiendo de la implicación de los profesionales y el voluntarismo de otras personas con las que se pueda contar:

> 5:42 ¶ 96 Así que creo que […] es necesario que aparezca la persona que siembra la semilla y busca que algo fructifique. […] en el mejor de los casos (y a pesar de las riquezas patrimoniales que pueda haber en el propio concello) yo también necesitaba que alguien que desde la escuela dijera ¡vamos! Y la gente le respondiese.

C) Percepción sobre el rol de los estudiantes.

De las narrativas se han desprendido ocho categorías que estructuran sus opiniones sobre los y las estudiantes. Tienen que ver con: si muestran o no muestran interés hacia el patrimonio; si tienen una valoración positiva o negativa de él y por último si el contacto directo con el patrimonio influye de manera positiva o no influye en sus aprendizajes (tabla 44).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 44. Percepción de los docentes sobre el interés y utilidad del patrimonio para los estudiantes. Elaboración propia

Categorías	Citas	n=6
Muestran interés hacia el patrimonio	3	3
Muestran interés si hay buena mediación	4	3
Manifiestan indiferencia hacia el patrimonio	4	3
Manifiestan desafección y desconocimiento	4	4
Valoración positiva de las activ. de ed. Patrimonial	6	6
Valoración negativa de las activ. de Ed. Patrimonial	0	0
El contacto directo con el patrimonio mejora la perseverancia de los aprendizajes	5	5
El contacto directo con el patrimonio no mejora los aprendizajes	1	1

Respecto a la categoría sobre si "muestran interés" o "no muestran interés" hacia el patrimonio la frecuencia de las opiniones está equilibradas.

Quienes opinan que el alumnado siente atracción por el patrimonio indican que, en su experiencia, los y las estudiantes se interesan en aprender cosas novedosas u originales, pero para que esto se produzca, los docentes deben incentivar esa disposición a través de actividades. Con respecto a las actividades algunos creen que todas ellas provocan su interés, mientras otros opinan que solo ocurre en algunas ocasiones. Es decir, no todos creen que por recurrir a actividades en las que se trabaje con el patrimonio se garantiza la motivación o el interés y que depende de otros factores como la implicación del docente o el diseño de la actividad:

> 3:47 ¶ 103 Los chicos siempre tienen interés. Nunca hice una actividad en la que no lo tuvieran. No sé si es por cómo formulo las actividades o por el patrimonio en sí.
>
> 1:45 ¶ 104 Muestran interés [hacia el patrimonio] lo que pasa es que a menudo pienso que hay actividades que muestran patrimonio, pero no logran involucrarlos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 6:31 ¶ 87 Creo que sí, a los estudiantes cualquier cosa que les enseñes o les propongas cercana [accesible], demuestran siempre preocupación por saber. Muchas veces tienes tú que promover o "tirar" de esa preocupación: [aquí pone ejemplos de cuestiones para provocar la atención y la curiosidad del alumnado] por qué crees que lo llaman así o por qué ves esto desde aquí ... Pero yo creo que sí. [se refiere a que es corriente que muestren interés de partida].

Sostienen, de la misma manera, que los estudiantes tienen interés por el patrimonio, pero que depende de la mediación del profesorado. Inciden en que se deben contextualizar las actividades teniendo en cuenta al estadio evolutivo del alumnado, que se debe emplear un enfoque lúdico y que se debe lograr una buena motivación en la realización, con una actitud proactiva para ello:

> 5:43 ¶ 100 El interés en principio, depende de la edad y de cómo lo formules. Depende de la motivación que tengas y de cómo la presentes y de cómo la vivas. Si lo vives activamente se involucran (en la actividad). Otra cosa es que, por ejemplo, en la adolescencia, los mejores resultados a corto plazo son más leves, pero funcionan con interés.

> 5:44 ¶ 100 – 101 Con los niños más pequeños, el enfoque es más lúdico y es un trabajo absolutamente diferente. Interés ... cómo no va a mostrar interés un niño pequeño si de repente tiene 2 o 3 muñecos y le pones alguna actividad en la que participan, o le pones un audiovisual en el que los muñecos le presentan algo, es decir, el interés que puede tener un niño en función de su edad, pero como ocurre con cualquier otro contenido. Otra cosa es que es lo que ve un niño de 3 años en el pazo de Ortigueira. Pues ves un lugar muy bonito donde puedes correr y caminar con las muñecas de lado a lado y nada más. Un niño de 8 años porque ya lo ve diferente. El otro día fuimos a la fuente de Santiaguiño donde hay una fuente de 1670 que tiene inscrita una piedra con un texto que cuenta la leyenda de la reina Lupa. El Pico Sacro está a la vista. Luego […] leemos poesía, vimos la ermita del Santiaguiño y vimos la figura del Santiago en su interior. Leen el texto del dragón, pero al mismo tiempo llevo un dragón en un cartel para que lo vean. Interesante sí, pero

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> depende de cómo lo presente. Dada la disparidad de edad. La ventaja que tiene el trabajo con patrimonio es que van a los sitios que conocen. Los niños que van a su parroquia y los niños de otras parroquias llegan a conocer la suya, refuerzan siempre esa identidad, pertenencia, vínculo emocional.

Todos los docentes que participaron en la entrevista afirman que los estudiantes tienen una valoración positiva de estas actividades. Argumentan que los estudiantes valoran aquello que les permita escapar de la rutina; con reforzar su identidad y sentido de lugar o lo que tenga que ver con centros de interés (por ejemplo: los castillos, el medievo, etc.). Sin embargo, también se expresan algunas dudas y señalan que la valoración positiva puede ser debida a la forma en que los docentes les presentan las actividades u otros factores como una adecuada contextualización:

> 4:37 ¶ 89 […] Por lo general, les gustan mucho las salidas de campo o que venga alguien para hablarles de ello. Les gusta todo lo que rompe la rutina. […]
>
> 6:33 ¶ 88 Los niños están encantados con las actividades. Por ejemplo, los de E. Infantil están con los edificios y castillos. […]. Los caballeros, las armas; o las actividades de los oficios ... te da mucho juego hacer una educación transversal, y los niños son esponjas.
>
> 5:73 ¶ 101 se interesan, sí, pero depende de cómo le presentes [el patrimonio] debido a la disparidad de edad. La ventaja que tiene el patrimonio es que van a los sitios que conocen. Los niños que van a su parroquia y los niños de otras parroquias llegan a conocer la suya, refuerzan siempre esa identidad, pertenencia o vínculo emocional.
>
> 3:47 ¶ 103 Los chicos siempre están interesados. Nunca hice una actividad en la que no lo tuvieran. No sé si es por cómo formulo las actividades o por el patrimonio en sí.

Para concluir con la variable relacionada con los estudiantes se plantea la dicotomía sobre si el contacto directo patrimonio mejora o no mejora la perseverancia de los aprendizajes. Los datos de la entrevista resumidos en la tabla 44 muestran con claridad que la mayoría de los docentes que componen esta muestra considera que el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

contacto directo con el patrimonio mejora el aprendizaje de su alumnado. Los aprendizajes permanecen más en la memoria de los estudiantes. A través de los siguientes extractos se pueden obtener evidencias de esta opinión basados en experiencias propias de los participantes:

> 3:52 ¶ 115 – 117 Totalmente de acuerdo, es decir, si en 5 o 6 años los chicos tienen que hacer algo de lo que hemos visto, seguramente será este paseo que hemos hecho por aquí sobre el patrimonio. Lo bien que lo pasaron paseando por Santiago explicándolo a los padres y otras personas, no lo olvidan. […]
>
> 1:48 ¶ 109 – 110 En cuanto al contacto directo con el patrimonio, sí deja huella. Te lo puedo mostrar en las conversaciones que tengo con los padres. Los alumnos me dicen ...: ¡maestra! Hoy fui con papá a ver ... y le enseñé ... […] Y el recuerdo les dura más, por supuesto. […]. Otras actividades que hicimos: a los 3 años fueron ir a la casa de Rosalía y hay niños que todavía lo recuerdan [con 11-12 años]. Estas son cosas que les quedan.
>
> 6:34 ¶ 94 Si. pongo el ejemplo de mi hijo pequeño, que está en esta escuela en E. Infantil […] Una cosa que memoriza para un examen, en el mejor de los casos, en 3 días ya ni siquiera la recuerda. [la docente comenta para comparar, que su hijo se acuerda de muchos aspectos del carnaval de la zona que aprendió cuando era un alumno de educación infantil]. Entonces, algo que sienten, que ven y que es nuestro, sí [permanece más en la memoria].

4.1.4. ¿Qué dificultades, necesidades y ayudas condicionan las buenas prácticas de educación patrimonial según los docentes?

En este apartado final se ofrecen resultados del análisis de cinco grupos de variables que describen la opinión de los docentes sobre buenas prácticas en EP. En primer lugar, se resumen las características de lo que consideran buenas prácticas; después, cuáles son las dificultades que se encuentran para realizarlas; a continuación, las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

necesidades que consideran que podrían compensar esas dificultades; luego, si conocen ejemplos de buenas prácticas; y, por último, el grado de interés que tendría para ellos contar con un repositorio institucional de buenas prácticas en Galicia.

A) Características de las Buenas prácticas.

Se han clasificado las respuestas en 13 categorías a partir de sus narrativas (tabla 45).

Tabla 45. Características de las buenas prácticas de EP según los docentes de la entrevista. Elaboración propia

Categorías	Citas	n=6
Deben tener buena planificación	5	4
Deben ser útiles para aprender	5	4
Deben ser replicables	4	4
Deben ser sostenibles en el tiempo	3	3
Deben ser evaluadas y tener un seguimiento	3	3
Deben contar con la involucración y el compromiso de sus realizadores	3	3
Deben incluir contacto directo con el patrimonio	3	3
Deben incluir código ético	3	2
Debe tener protagonismo el alumnado	3	2
Tiene que hacer referencia a los autores (autoría)	2	2
Deben responder a necesidades	2	2
Deben provocar la motivación del alumnado	2	2
Deben favorecer el trabajo en equipo	2	2

Se ha establecido su relevancia en tres niveles en función del número de referencias, aunque lo más relevante de este instrumento para la investigación, no es la dimensión cuantitativa sino la identificación de categorías. Las opiniones de un grupo tan reducido no son generalizables. Sin embargo, la cuantificación facilita la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

comprensión inicial, permite realizar comparaciones y construir el cuestionario estandarizado posterior.

En el primer nivel según la frecuencia, los docentes creen que las características principales de las buenas prácticas (BP) son tres: a) que tengan buena planificación; b) utilidad para aprender y c) facilidad para ser replicables por otros.

A) Buena planificación.

Sin un diseño preciso y coordinado los resultados corren el riesgo de ser aleatorios y puede tener como consecuencia que las actividades "salgan mal".

> 2:56 ¶133 Las actividades no siempre salen bien, por ejemplo, este año resultó fatal. Este año la Edad Media salió mal, sinceramente. Así como la de la prehistoria salió muy bien, esta salió mal. ¿Por qué? No podría decirte, tal vez no estaba bien planificada, y eso es muy importante, que sepa cada uno lo que tiene que hacer y a qué hora. Porque claro, somos muchos profesores, y o tienes muy claro cuándo, dónde y cómo, o lo dejas ... No salió bien ...

Las BP deben tener una perspectiva pragmática y de utilidad: deben producir aprendizajes y que estos se produzcan de la mejor manera (útiles para aprender). Por otro lado, deben contar con una metodología clara que permita que sean empleadas con facilidad por otras personas (replicables).

> 1:66 ¶142 […] lo que pretendíamos hacer era no solo realizar la parte bonita. Hay que tener en cuenta esa parte siempre. […] Pero sobre todo el aprendizaje que les va a suponer.
>
> 5:60 ¶148 El esquema general "Vedra Medra" [el nombre de la actividad que realiza] sería fácil de replicar. Otra cosa es el contexto en el que se ubica el centro. En un contexto urbano o periurbano, depende. Por lo tanto, ser replicable es una buena característica porque es algo significativo en el sentido de que sugiere algunas pautas [para facilitar la puesta en práctica].

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En segundo lugar, señalan seis factores: a) compromiso e involucración de los actores; b) sostenibilidad de la actividad; c) evaluación y seguimiento; d) el alumnado debe tener protagonismo; e) deben contemplar aspectos éticos y f) debe ser fundamental el contacto directo con el patrimonio.

Para realizar BP en EP se debe contar con personas que tengan un nivel de compromiso alto debido al necesario e intenso esfuerzo de planificación e implementación (compromiso e implicación). Para ello consideran que este compromiso lo adquieran el mayor número de actores posible: docentes, administración, familiares, etc.

> 6:46 ¶ 126 […] que involucren al mayor número de personas, estudiantes, docentes y personas, a toda la comunidad educativa y también a las instituciones.

Para lograr que los efectos de los aprendizajes sean más sólidos y tengan una repercusión social la actividad deba contar con una continuidad en el tiempo. (sostenibilidad).

> 5:59 ¶ 147 […] la [actividad] que tiene unos logros a largo plazo, que se mantenga en el tiempo y que obre a favor de la sensibilización del patrimonio y de su conocimiento, futuro protección y conservación.

Las BP deben contar con un trabajo de evaluación de su diseño, su alcance y también tener un seguimiento para reforzar los aspectos que contribuyen a la mejora y amplían el conocimiento.

> 1:65 ¶ 142 Deben tener un trabajo de planificación y organización previos. Necesita tener un seguimiento durante el proceso y luego una evaluación muy sincera.

Cuando se trabaja con EP hay que contemplar un código ético. Se deben promover interacciones respetuosas con el entorno y los elementos patrimoniales. Una docente relata un caso en que unos estudiantes realizan una acción incívica hacia un elemento patrimonial y eso tiene como consecuencia que se planifique de antemano como realizar esta salida en mejores condiciones en ocasiones sucesivas. En las siguientes salidas se comprueba que ha funcionado esta planificación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 3:67 ¶ 159 Claro, tiene que ser secuenciada, reflexiva, planificada, tener un código ético. […] 3:79 ¶ 111 El año pasado un estudiante en una salida, lo primero que hizo al llegar al centro comercial, fue tirarle de la nariz a la escultura de las Marías. Me molestó mucho pero precisamente por eso, este año hicimos el proyecto del centro comercial y los obligamos a buscar información sobre las dos Marías. […] Deben entender por qué esto no se puede hacer.

Hay diversas maneras de interaccionar con el patrimonio: videos, lectura de textos, escuchar narraciones, salidas de campo, etc. En BP el contacto directo con el patrimonio es considerado siempre un factor que mejora las prácticas. Se ofrecen argumentos en los que expresan de manera rotunda que una buena práctica esencialmente es salir del aula y otros en los que se realiza un trabajo de inmersión en el entorno, fuera de los horarios lectivos, pero con la intención de proporcionar cierto tipo de aprendizaje (educación no formal).

> 4:58 ¶ 137 Algo a realizar fuera del aula: (una buena práctica)

> 5:74 ¶ 148 […] en el carnaval voy con mis alumnos, fuera de horario, a las parroquias a ver actuar a los niños en las parroquias.

Mencionan, también, que debe atribuirse un rol protagonista al alumnado. La participación es clave para el proceso de aprendizaje, por encima de otros factores.

> 2:61 ¶ 141 […] Además, por supuesto, que el tema sea lo suficientemente motivador para profesores y alumnos que serán los protagonistas. Prefiero que las cosas estén "mal" pero hechas por ellos (los estudiantes) que ser muy “bonitas” y no ser hechas por ellos.

> 1:68 ¶ 146 Los niños necesitan tener un papel protagonista porque es la base para lograr un buen aprendizaje.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En tercer lugar, citan otras cuatro características de las BP: deben responder a necesidades; deben motivar al alumnado; deben favorecer el trabajo en equipo y debe divulgarse la autoría.

La utilidad de las BP la relacionan con la capacidad que tienen para responder a necesidades (contenidos educativos, construcción de identidad, conocer el entorno, etc.) que se deben tener en cuenta previamente:

> 1:62 ¶ 141 Muchas veces se te ocurre algo que… [omite que pueden ser actividades bonitas pero superfluas o desconectadas de los intereses o necesidades del alumnado] ... Deberían responder a las necesidades, [...] Siempre hay que pensar en actividades que aporten algo a los niños, sino no valen de nada.

La motivación es un factor clave en la realización de las actividades en general y de las de EP en particular. Las BP deben motivar al alumnado. Cuando los estudiantes se motivan en una tarea, la realizan mejor y se deriva de ello un aprendizaje significativo. De este modo una BP con el patrimonio debe trabajar con elementos significativos o dotar de significatividad a estos elementos para incrementar la motivación.

> 4:56 ¶ 135 Motivación, autoaprendizaje, pensamiento crítico ... Para mí una práctica es buena porque motiva a los estudiantes, porque les gusta.

Trabajar en equipo coordinado se percibe como una condición de las BP. El trabajo colaborativo es importante para los maestros porque es la base del trabajo interdisciplinar hace posible diseñar actividades que permiten una aproximación holística al patrimonio. Las labores de coordinación e intercambio de la información generan mejoras en el diseño e implementación de las actividades. También es importante que el alumnado trabaje en equipo porque contribuye a la construcción conjunta del conocimiento y favorece la inclusión.

> 2:22 ¶ 42 Este tipo de trabajo está diseñado para fomentar el trabajo en equipo en el centro y la coordinación de los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> profesores, que es muy importante. Si coloco [un trabajo de EP] en la entrada y un colega de la educación infantil que está en el ala oeste no lo puede ver... [no es una buena forma de trabajar]. Es decir, no es solo para que lo vean los chicos, sino para el intercambio de información con los profesores.

Finalmente, la última de las características de las BP que se deduce de las narrativas de los docentes está relacionada con que se debería divulgar la autoría. Consideran que conocer a los autores ayudaría a la difusión y facilitaría el intercambio de información. Uno de los docentes relata que divulgar la autoría les permitió conseguir reconocimiento económico. Por otro lado, afirman que a veces los maestros no parecen dar importancia a las BP que realizan, tienen pudor y a veces la dificultad la encuentran cuando tienen que incorporar una justificación teórica por limitaciones en la formación.

> 4:57 ¶ 136 Sería bueno trascender ... aunque a mí eso me da mucha vergüenza. […] ya sabes lo que les pasa a muchos profesores ... hacemos cosas interesantes, pero creemos que no son tan importantes. Nos pasan muchas cosas. Tengo ese problema. Yo hago cosas ... pero eso de sistematizarlo, ponerlo en papel, llevarlo a otro lado ... tiene que estar muy bien hecho. Te metes en pequeñas cosas, pero también tienes que teorizar.
>
> 6:45 ¶ 132 La autoría de las buenas prácticas también es interesante. […]. A nosotros con el tema de la biblioteca nos ayudó a renovar fondos, incluso mobiliario.

B) Dificultades de los docentes para realizar BP de EP.

Se han podido identificar en sus narrativas 17 categorías a partir de sus respuestas. Se presentan en la tabla 46 acompañadas de las frecuencias de aparición que indican su relevancia y de los descriptores. Las dificultades se pueden agrupar en cuatro niveles.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla. 46. Dificultades del profesorado para realizar buenas prácticas de EP. Elaboración propia

Nivel de importancia	Categorías	n=6	Descriptores
1º Nivel	Costes económicos	6	Precio de las actividades, coste total de organización, transporte, etc.
	Evaluación objetiva	6	Tienen como una preocupación fundamental realizar una buena evaluación. El trabajo con el patrimonio representa una dificultad a la hora de ser evaluado por su peculiaridad.
	Déficit de formación	6	Escasa formación inicial y continua. Problemas para realizar esa formación dependiendo de la voluntad del docente y a veces incompatible con sus horarios.
	Coordinación entre los compañeros	5	Realizar actividades con el patrimonio requiere que los profesores tengan una buena coordinación.
2º nivel	Escasa o inadecuada oferta local	4	Número reducido de ofertas, actividades estandarizadas.
	Esfuerzo de planificación previa	4	Requieren un ejercicio de planificación.
	Poca valoración y desafección por el patrimonio	3	Desvinculación con lo propio.
3º nivel	Currículo excesivo/falta de tiempo	2	Pocas referencias patrimoniales, aglomeración de contenidos y escaso tiempo para el trabajo con el patrimonio.
	Problemas de gestión del alumnado	2	En las salidas es más difícil controlar a todo el alumnado que en las aulas.
	Falta de contextualización de las actividades	2	Las actividades propuestas no tienen en cuenta aspectos como el estado evolutivo del alumnado o el número de este y condicionan tanto el acceso como la realización de las salidas.
	Ausencia del patrimonio local en libros	2	El patrimonio local no tiene presencia en los libros de texto, debe compensarse con trabajo de los docentes.
	Falta de comunicación con las instituciones	2	Entre los centros y las instituciones no hay una comunicación fluida o adecuada para realizar mejor las actividades.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nivel de importancia	Categorías	n=6	Descriptores
4º nivel	Masificación del aula	1	Excesivo número de alumnos, número reducido de admitidos en actividades fuera del centro.
	Ausencia de patrimonio en currículo	1	El patrimonio local tiene poco o ninguna presencia en el currículum.
	Ausencia de recursos y materiales	1	Se percibe que hay déficit de recursos y materiales.
	Horarios escolares	1	Los horarios ocasionan problemas debido a aspectos como su rigidez.

La tabla 46 refleja que los docentes establecen que las dificultades más importantes tienen que ver en el nivel 1 (frecuencias de 6 y 5) costes económicos; déficit de formación; problemas de evaluación y coordinación entre compañeros. Los factores económicos inciden en varios aspectos. Por un lado, en la posibilidad de los centros de contar con materiales, redes sociales, medios audiovisuales, etc.; y por otro lado inciden en la propia realización de las actividades, contar con un transporte, las entradas a las instituciones u otras:

> 5:48 ¶ 115 – 117 Los factores económicos también obstaculizan a menudo. Por ejemplo, para las redes sociales necesitamos mantenimiento, o para la fotografía, tenemos álbumes de imágenes con muchas fotografías y necesitamos dinero para eso. Para las salidas, lo mismo, la logística de la salida, el bus o el monitor. El año pasado, por ejemplo, en las 10 salidas se pusieron autobuses y monitores por parte del ayuntamiento, pero este año no. Por lo tanto, mayor nivel de dificultad de organización, logística y desarrollo de la salida, por lo que hicimos la mitad de las salidas.

C) Déficit de formación

Perciben este déficit como una dificultad en todos los casos. Los seis docentes que participaron manifiestan que no contaron con formación inicial en EP de ningún tipo. En todos los casos fue posterior a ella y de tipo autoformación. Todos han participado en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

proyectos de innovación lo que refleja que hay un gran interés y esfuerzo por compatibilizar la formación con los horarios de trabajo.

> 5:71 ¶ 21 [mi formación] es autoformación. Participo en aquellas jornadas que se hacen en el entorno próximo, sobre todo en la Universidad de Santiago porque me queda más cerca, o en el Consello da Cultura Galega. La última en la que estuve fueron estos retos en la gestión del patrimonio inmaterial que se celebraron aquí el 22 de mayo.

Evaluación objetiva. Los docentes conciben la evaluación como una dificultad porque son actividades que desarrollan contenidos que no suelen estar presentes en los libros de texto; se realizan salidas en las que es más difícil gestionar al alumnado, etc. Les preocupa evaluar con objetividad el trabajo con el patrimonio. En los casos que se realiza una planificación y realización de la tarea evaluativa implica invertir una considerable cantidad de tiempo:

> 3:57 ¶ 128-129 Siempre pongo en los proyectos como se evalúan. Por ejemplo, una rúbrica de evaluación muy simple. Entonces ves el grado de autonomía, interés, motivación. Y luego algunas pruebas individuales. En este caso [habla de un proyecto que realizan en la actualidad] eran ellos los que hacían las preguntas. Otro apartado sería el proceso realizado: valoración del trabajo realizado, actitud, y luego evaluación de los docentes) También que ellos (los alumnos) plantean las dificultades que tuvieron para realizar el trabajo. Cosas muy sencillas que les ayudarán a reflexionar sobre el trabajo que realizan. Nunca puntúo con 10 porque siempre les digo que el trabajo también puntúa […]. Nunca me plantearon problemas o quejas. Pero hay que dejarlo muy claro en la valoración de al inicio del curso.
>
> Programamos en las evaluaciones que el 70% de la nota serán las pruebas escritas, el 15% la actitud y el otro 15% las tareas. Entonces les digo a los padres que no voy a valorar el comportamiento de los chicos porque creo que si tienen un comportamiento negativo hay que frenarlo de otra forma y no mediante notas. Lo que valoro es un pequeño trabajo sobre los libros que leemos en clase, hacen un trabajo sobre

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> el autor, sobre los protagonistas ... pequeños trabajos en los que hacen alguna crítica literaria. Que no se trata solo de leer un libro y quedarse solo con él. Necesitan saber que el examen será calificado en esto y luego hay una proporción que será así.

Coordinación entre compañeros. Un factor clave para realizar proyectos educativos satisfactorios de EP es la colaboración con los otros compañeros docentes en la planificación, diseño e implementación. Cuando esta no se produce de forma adecuada puede dificultar el éxito de la actividad:

> 2:56 ¶ 133 Las actividades no siempre salen bien, por ejemplo, este año resultó fatal. Este año la Edad Media nos salió mal, sinceramente. Así como la de la prehistoria salió muy bien, esta salió mal. ¿Por qué? No podría decirte, tal vez no estaba bien planeado, y eso es muy importante, saber lo que tienes que hacer y a qué hora. Porque claro, somos muchos profesores, y o tienes muy claro cuándo, dónde y cómo, o lo dejas ... No salió bien ...

En segundo lugar, de importancia las dificultades que perciben los docentes están relacionadas con: a) la oferta local de actividades que perciben como escasa, inadecuada o descontextualizada para los escolares; b) una desafección por el patrimonio-cuando las personas no se identifican con el patrimonio las actividades no se realizan bien o no se obtiene de ellas un buen aprendizaje; y c) la planificación previa es fundamental para la puesta en marcha o para la realización:

> 3:59 ¶ 136 Una ciudad como Santiago debería tener un museo de peregrinaciones adaptado evolutivamente a los niños, y no uno que esté lleno de santos, no puede ser todo eso.
>
> 2: 9 ¶ 26 No vamos al auditorio todos los años, pero este año fuimos y hace un par de años también, tratando de que todos los muchachos fueran. Este año los de 5º no pudieron ir porque no nos dieron más de 400 plazas.
>
> 3:48 ¶ 103 El patrimonio en sí ... Creo que el 80% de los turistas de Santiago vienen a tomar una foto y saben poco

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> más. La herencia en sí ... porque está ahí, pero ... como decía mi padre es toda vieja, porque no son más de 4 piedras. Soy de Touro y un día desde el ayuntamiento nos llevaron al castro de Baroña y mi padre se quedó a tomar una cerveza porque para ver 4 piedras ... [risas]
>
> 1:46 ¶ 104 en el mejor de los casos pensamos en una salida, pero llegan allí ya veces ... Muchos de los problemas que encontramos son que están destinados a niños mayores. Así que, por supuesto, vámonos y los nuestros pierden el hilo. Así que te quedaste como si no pudieras aprovecharlo bien.
>
> 5:28 ¶ 70 cuanto más alto es el nivel, más difícil me resulta porque organizar una salida requiere mucha gestión.
>
> 3:56 ¶ 128 Eso sí, tienes que llevar planificación y saber qué les vas a exigir. Siempre pongo en los proyectos cómo se va a exigir.

En el tercer nivel de importancia las dificultades percibidas son debidas a la ausencia del patrimonio en los libros de texto; los problemas de gestiones del alumnado sobre todo en las salidas de campo; las dificultades de comunicación con las instituciones y un currículo excesivo que influye en todo lo demás porque resta tiempo:

> 2:35 ¶ 78-111[…] el libro de texto tiene su recorrido propio, pero si quieres ampliar un poco más ... los temas que dan más juego ... es decir ... temas culturales y etnográficos que te permiten hablar de muchas cosas (comida, ropa, música) [debes trabajar por tu cuenta].
>
> 5:49 ¶ 117-118 […] dificultad en términos de organización, logística y desarrollo de la salida, por lo que solo hicimos la mitad de las salidas. Porque cuando sales dejas de enseñar, pero al mismo tiempo tienes que responsabilizarte de los alumnos de otra persona y aparte de eso tienes que tener un coste.
>
> 3:78 ¶ 141 El mundo de los museos, es decir, llevar a un niño a un museo para que vaya a correr no tiene sentido. Hay falta de comunicación. Faltan museos adaptados para niños.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 1:53 ¶ 120 Con la administración ... (universidad, ayuntamiento) nunca he tenido contacto con la universidad ... Lo que no quiere decir que no exista tal contacto. Quizás yo tampoco lo busqué.

En el 4º nivel de relevancia, sitúan las dificultades derivadas de la ausencia de la EP en el currículo; la ausencia de recursos y materiales, los diversos problemas de los horarios escolares y la masificación de las aulas:

> 4:47 ¶ 112 El patrimonio no se hace realmente explícito como tal [en el currículo].

> 3:54 ¶ 123 los horarios internos porque ... por ejemplo, el lunes en la primera sesión tienen música, en la segunda lengua inglesa y en la tercera ... justo antes del recreo, […]. Por eso hay que organizarse muy bien porque estas actividades no se pueden hacer solo en una sesión de una hora. Estamos con horarios divididos. Las salidas tienen que ser martes o jueves para que no coincidan con especialidades, porque ahí sí tenemos problemas ... El horario es un gran problema.

> 3:75 ¶ 18 Hace poco fuimos al museo del mar de Vigo y allí compré libros. Uno sobre los antiguos cotos que existían en la zona, otros sobre cantos marinos […]. Otro sobre fotografía de barcos y cesteros ... […]. También hay que decir que no hay muchos, no hay mucho [se refiere a recursos educativos para aprender EP].

D) Necesidades de los docentes para realizar buenas prácticas de EP

A partir de las narrativas de los docentes se han establecido 14 categorías. Con ellas se agrupan las citas que se refieren a las necesidades principales que los docentes manifiestan como las más importantes para solventar los obstáculos que tienen para desarrollar actividades de EP. Teniendo en cuenta el tamaño de su frecuencia en orden decreciente se pueden establecer tres niveles de importancia (tabla 47).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla. 47. Necesidades del profesorado para realizar actividades de EP. Elaboración propia

Nivel de importancia	Categorías	Nºde Citas
1º Nivel	Contar con apoyo institucional	6
	Canales de comunicación fluida con instituciones	6
	Contar con apoyo de las familias	5
	Contar con ayudas económicas	5
2º nivel	Transporte	4
	Formación en EP	3
	Materiales didácticos y buenas prácticas	3
	Espacios escolares adecuados	3
	Mejor oferta local (por parte de Concellos, museos, organismos, etc.)	3
	Horarios flexibles	3
3º nivel	Implicación de toda la comunidad	2
	Contar con mayor difusión	1
	Más colaboración con la Universidad	1
	Estar mejor explicitadas en el currículo	1

En el primer nivel de importancia (tabla 47) los docentes expertos creen que las dificultades para realizar EP se solucionarían si pudiesen contar con apoyo de la administración política y educativa y, para ello, es necesario disponer de mejor comunicación con ellas. También creen que se reducirían muchas de las dificultades si las familias se implicasen a en el trabajo con el patrimonio y se pudiese contar con más dinero para costear las actividades, transporte, entradas, recursos, etc.

> 5:52 ¶ 133 […] la Consellería, ofrece de vez en cuando un premio y el tema de los recursos. Pero apoyo, presencia [no ofrece].

> 2:39 ¶ 85 En la medida de lo posible, los padres participan en la dinámica del centro. […] Para las cosas que no se pueden hacer (a nivel organizativo) les pedimos ayuda a los padres. Y están felices de acompañar a los estudiantes. Tuvimos que limitar la presencia de los padres porque los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> padres en general siempre que los llames […] Hay cosas en las que no puedes conseguir que los padres hagan, pero hay otras en las que pueden contribuir.
>
> 1:56 ¶ 128 Lo más importante ... no te puedo decir ... la oferta y los materiales ... más que en lo económico ... me hacen dudar ... […] ... Si, ponemos lo económico porque hay [actividades] cosas que hemos tenido que descartar por el tema económico.

En un segundo nivel señalan formulan demandas concretas de transporte (tanto en centros urbanos como periféricos), formación específica en EP y materiales didácticos. Señalan también la necesidad de contar con espacios escolares adecuados para trabajar en EP, que los organismos locales mejoren la oferta de actividades y finalmente que se pueda contar con unos horarios flexibles que reducirían los problemas de planificación y desarrollo.

> 1:58 ¶ 132 Aquí [centro educativo de la periferia] necesitamos más facilidades para el transporte, porque muchas actividades involucran no solo el costo económico de la actividad en sí, sino también el transporte. Pero que al final aquí tenemos que movernos por todo. Desde ir a la panadería que está a 4 km de aquí.
>
> 4:54 ¶ 126 Los recursos materiales serían una buena ayuda.
>
> 3:58 ¶ 136 El contacto con las instituciones está bien, pero yo diría que tal vez se necesita […] que nos expliquen más. Porque he ido conociendo muchas cosas de la de Santiago porque las he descubierto por mí mismo porque quiero saberlas. Por ejemplo, la oferta del museo de las peregrinaciones es algo floja.
>
> 1:68 ¶ 146. El tiempo, sin duda, es un factor importante. A veces, especialmente en EP, el tiempo [se refiere a los horarios] es más rígido ya que al final del curso los niños deben tener algunas metas alcanzadas. Entonces, tal vez no tengamos el espacio para detenernos en otro tipo de actividades. El tiempo es la esencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el tercer nivel se incluyen otras necesidades y amplían demandas ya incluidas en los niveles anteriores. En este caso las categorías detectadas informan de la importancia de contar con la implicación y colaboración de toda la comunidad en general y en particular de la Universidad en acciones de EP. Por otro lado, creen que se deberían difundir mejor las buenas prácticas y, además, deberían figurar explícitamente en el currículo educativo:

> 5:51 ¶132 Le pediría tiempo y compromiso a la administración local. […] si tienes una apuesta de las administraciones, organizaciones, vecinos y demás que creen en lo que tienen, el trabajo [de EP] está hecho.
>
> 4:62 ¶ 141 Creo que ser parte explícita del currículum (patrimonio) ya sería una buena práctica. Se pide un poco de obligatoriedad de trabajar el patrimonio.
>
> 5:53 ¶ 134 […] más visibilidad de lo que se hace. Para mí es fundamental tener un escaparate, porque no existo si no me ves. Puedo medir qué impacto en los niños, pero quiero ver ... porque puedo ser un referente para los demás y para reafirmarlos, no para mí, sino para su presencia afuera.
>
> 6:42 párr. 113 Echo de menos la universidad más relación y colaboración. Este año fue el primero en el que la universidad propuso hacer unas visitas a Fonseca, a la biblioteca de historia ... hasta ahora no ofrecían eso. […] desde la universidad hay que bajar a la tierra, […] una vez llegas a los centros la realidad es completamente diferente. Creo que pueden existir muchos lazos de colaboración que nos beneficien a todos.

Para completar los datos sobre las buenas prácticas y las representaciones de los docentes sobre ellas se formularon dos preguntas. La primera para obtener información sobre el modo que estos profesionales accedían a las buenas prácticas: Se preguntó si conocían modelos de buenas prácticas. Casi todos los entrevistados afirman conocerlos y uno no responde, probablemente por olvido (tabla 48).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 48. Conocimiento de buenas prácticas de EP. Elaboración propia

Categorías	Citas	n=6
Conoce buenas practicas	5	5
No conoce buenas prácticas/no contesta	1	1

Más relevante que los datos cuantitativos es la información que proporcionan las narrativas. Revelan que han conocido BP de EP a través de tres vías: a) hablando con los compañeros de profesión de su centro educativo o de otros centros; b) por medio de blogs, foros, imágenes e internet en general; y c) gracias a otros centros escolares que están incluidos en los Planes de Mejora de Bibliotecas Escolares (PLAMBE):

> 1:60 ¶ 138 Hay muy buenas prácticas. Cuando nos metemos en esta dinámica [buscar buenas prácticas] .... Buscamos mucho (el conocimiento), vemos muchas cosas o hablamos con compañeros ... Es cierto que hay centros que hacen un trabajo fantástico.
>
> 2:58 ¶ 135 – 136 Con respecto al caso de Lamas de Abade [cita un ejemplo concreto: el trabajo sobre el Medievo], conocemos estas prácticas porque comí con unos compañeros que trabajan allí. Entonces le comenté que este año íbamos a hacer algo similar y ellos me explicaron, me enseñaron fotos, y me asombré. Además, si quieres indagarlo online tienes mucha información.
>
> 3:64 ¶ 151 – 152 El proyecto de Pontevedra [lo consulté] en el blog de la biblioteca del colegio [su colegio] donde hay [varios] proyectos sobre patrimonio. Un [centro educativo] de Pontenova [Lugo] hizo un proyecto sobre las ferias, y alguien habló del de Pontevedra que yo no conocía. […]
>
> 3:65 ¶ 154 Lo que te comentaba, a través de un foro en el que la gente, de vez en cuando [menciona que] hay centros donde se realiza alguna experiencia interesante […].
>
> 6:55 ¶ 122 Desde los centros PLAMBE, que son planes de mejora de bibliotecas, a los que se han ido incorporando centros desde 2005 para que la biblioteca sea el centro

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> neurálgico de recursos de las escuelas. De modo que hay innumerables ejemplos de buenas prácticas [en las bibliotecas de esos centros].

E) Interés en contar con un repositorio institucional de BP

Si se atiende a los datos cuantitativos de la tabla 49 la mayoría de los participantes parecen estar interesados en la creación de un repositorio de buenas prácticas. Este interés es matizable dependiendo de las condiciones en las que se lleve a cabo, y hay un participante que no está de acuerdo. Dada la variedad de las respuestas y en algunos casos su ambigüedad es necesario realizar un análisis de los discursos.

Tabla 49. Grado de interés en disponer de un repositorio de buenas prácticas en Galicia. Elaboración propia

Categorías	Frecuencia/Citas
Está interesado sin objeciones importantes	2
Está interesado, pero tiene dudas	2
Está interesado, pero solo en ciertas condiciones	3
No está interesado	2

La mayoría de los entrevistados muestran una actitud favorable a contar con un repositorio de BP de EP. Pero expresan opiniones divergentes. Hay, en primer lugar, dos grandes conjuntos: el de los que son favorables a contar con un repositorio de EP y el de los que lo rechazan. Los favorables se subdividen en tres: los que reflejan interés; los que reflejan interés, pero solo en el caso de cumplir algunas condiciones; y los que tienen dudas. reproducimos, en primer lugar, extractos de quienes manifiestan estar interesados sin grandes objeciones:

> 5:62 ¶ 153 Un punto de encuentro. Por supuesto que interesa. […] nos tenemos que ver porque la gente trabajamos en diferentes dimensiones [de educación patrimonial] pero en un mismo campo, debemos tener un punto de encuentro. Como no te va a interesar. Si hay interconexión entre los diferentes polos, yo puedo beneficiarme del rigor científico de las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> universidades y también y puedes ver si eso aplica, y saber qué pasa en las aulas.
>
> 1:69 ¶ 150 […] Me interesa porque en el mejor de los casos puedes sacar cosas de un centro y adaptarlas al tuyo. Dicho esto, mira, están trabajando en algo con una base ... de esta manera podemos comprobar si podemos hacerlo. Es decir, te da la opción de adaptarte a las actividades o proponer ideas. Estaría bien.

Otros matizan que su interés se mantiene si se cumplen una serie de condiciones relacionadas con el tipo de materiales didácticos o realizar un trabajo fundamentado ("profundo"):

> 2:64 ¶ 145 […] Creo que los profesores en esto [En educación patrimonial] somos gente muy autodidacta y, supongo que sí, que, si hay un repositorio sí que se usaría, pero bueno ... […] Como idea no me parece mala, pero depende del tipo de materiales [que se faciliten].
>
> 4:61 ¶ 140 […] Si tiene realmente la profundidad que debe tener, si [tendría interés].

Otros, aunque favorables, expresan dudas relacionadas con su viabilidad o alcance:

> 4:69 ¶ 141 Lo que no sé es si eso de trabajar a través de un centro con buenas prácticas de referencia puede ayudar. Puede ser interesante, pero no tengo ni idea de si realmente pudiese ser bueno.
>
> 1:78 ¶ 150 En el mejor de los casos, un centro ... estaría bien, aunque no lo veo muy viable.
>
> 2:64 ¶ 145 No lo sé, honestamente. […] lo del repositorio aquí [en Galicia] crea mucha [incertidumbre] ... La Xunta también tiene uno sobre contenidos y eso ... Como idea no creo que sea mala, [...] creo que es buena .... pero yo no lo sé.

Quienes no lo creen interesante aluden a experiencias similares que han defraudado o son escépticos en base a su experiencia con iniciativas que se han realizado en Galicia por parte de la administración:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 4:68 ¶ 140 soy crítica en este sentido […] Si se va a convertir en un MUPEGA, no [no estaría interesada].
>
> 4:71 ¶ 141 […] a nivel municipal... no lo sé… [se refiere a que a lo mejor podría resultar de interés]. Porque a nivel gallego todo lo que se hace queda hecho de modo "esquelético". Se hace mucha propaganda, pero realmente no se trabaja en profundidad. Si va a ser una publicación "para la galería", no [no tendría interés].

4.2. CONCEPTO DE PATRIMONIO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA (CUESTIONARIO ESTANDARIZADO)

El cuestionario estandarizado lo han respondido 30 docentes de educación primaria. El instrumento se construyó a partir de categorías obtenidas de la literatura científica y de los resultados de las entrevistas ya analizadas. Se estandarizaron las preguntas para poder recabar datos fiables de los profesores que impartían docencia al alumnado objeto de estudio, con independencia de su destreza en EP. Las variables dependientes que se contemplan inciden en cuestiones similares a las que se centró la entrevista en el estudio previo a profesores de Primaria expertos en EP. Los ítems se formulan a partir de las categorías establecidas en ese estudio previo, y constituyen opciones escaladas en Likert en valores de 1 a 5.

Al tener predominancia CUANTI los datos permiten relacionar las variables independientes sociodemográficas con las dependientes. Se valoraron tres formas de presentar los resultados: a) si las relaciones entre las variables arrojan relaciones de significatividad estadística se incide en ellas; b) si las relaciones no presentan significatividad estadística se ofrecen los resultados teniendo en cuenta las frecuencias de los estadísticos convencionales; y c) se realiza una interpretación cualitativa de cada variable después de presentar el análisis cuantitativo.

Los resultados se presentan siguiendo el orden de las preguntas de investigación y se ha incluido cada variable, incluyendo la pregunta inicial:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- ¿En qué medida influyen el género, el contexto de centro, la formación en educación patrimonial o los años de docencia (variables independientes) del profesorado participante en las variables:
    - El concepto de patrimonio obtenido por medio de la asociación de palabras
    - La selección de actividades de educación patrimonial
    - La consideración sobre el rol que juega el currículo educativo
    - La percepción del rol de los centros educativos en la educación patrimonial
    - El valor educativo del patrimonio en la formación de los estudiantes
    - La percepción de las buenas prácticas de educación patrimonial

4.2.1. ¿En qué medida influyen las variables independientes en el concepto de patrimonio obtenido por medio de la asociación de palabras?

Para describir el concepto de patrimonio de los docentes se formularon tres cuestiones en el cuestionario a los docentes: concepto de patrimonio por medio de asociación de palabras; elementos que emplean en sus prácticas de EP y tipos de patrimonio que trabajan con más frecuencia. Se sigue ese orden en la presentación de resultados.

A) Concepto de patrimonio a través del método de asociación de palabras

Se pidió a los participantes que dijesen 10 palabras que asociasen al término estímulo “patrimonio”. Se empleó el método de libre asociación de palabras. Se recurrió al programa Atlas.ti para los análisis cuantitativos y cualitativos de los datos de este ítem.

Se han tenido en cuenta tres criterios para clasificar las palabras teniendo en cuenta la literatura científica específica (Abric, 2001; Dany et al. 2015; Piermattéo et al., 2018): criterio de cálculo de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

frecuencia de todas las palabras (frecuencia de mención); criterio de frecuencia de las que ellos seleccionaron como más relevantes (relevancia adjudicada); y criterio de frecuencia de las primeras palabras que mencionan (orden de aparición). Con el análisis de una lista combinada que incluía los tres criterios se establece:

a) Un núcleo central en el que las palabras son seleccionadas por sus mayores frecuencias y presencia al seguir los tres criterios. El núcleo central permite visibilizar los aspectos del concepto de patrimonio más anclados y estables en las representaciones de los docentes.

b) Con las palabras de frecuencias inferiores se establecen unas periferias de 1º, 2º y 3er nivel. Las palabras en estos niveles son las que visibilizan los aspectos del concepto de patrimonio que pueden cambiar de modo más fácil en sus representaciones y complementan su significado.

La tabla 50 contiene la lista de las palabras clasificadas por sus frecuencias y estructurada en núcleo y periferias. Han sido traducidas al castellano para optimizar los distintos procesos de análisis mediante el programa Atlas.ti. y para un tratamiento estadístico unificado de los términos. Para describir la representación se va a tener en cuenta los términos incluidos en el núcleo central y la 1ª periferia. Se utiliza un color verde para establecer un patrón visual. Los tonos más oscuros indican las frecuencias más elevadas. La variedad total de palabras con las que se inició el análisis fue de 155, después de anular las entidades de menor significado como contracciones, artículos u otras similares. Tras diversos filtrados se han seleccionado las palabras hasta un valor de frecuencia de 2 o >2.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 50. Concepto de patrimonio de los docentes según el método de asociación de palabras. Elaboración propia

Niveles	Palabras	Frecuencia
Núcleo central	Cultura	30
	Historia	27
	Legado/Herencia	23
	Lengua gallega/Literatura	19
	Arquitectura	17
	Arte	15
	Espacios naturales	14
	Tradiciones	13
	Música	12
1ª Periferia	Bienes Protegidos /Públicos	10
	Monumentos	10
	Preservación/Protección/Conservación/Salvaguardia	10
	Riqueza cultural	8
	Pintura	7
	Arqueología	5
	Escultura	5
	Fiestas	5
	Valioso	5
2ª Periferia	Identidad	4
	Paisajes	4
	Propiedad	4
	Antiguo	3
	Científico	3
	Conocimiento	3
	Importante	3
	Inmaterial	3
	Museos	3
	Patrimonio cultural	3
3ª Periferia	Antropología	2
	Comunidad	2
	Consorcio	2
	Costumbres	2
	Difusión	2
	Etnografía	2
	Gastronomía	2
	Leyes	2
	Respeto	2

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Según los datos que se reproducen en la tabla 50, la representación social de los docentes con las que caracterizan el concepto patrimonio incluye 38 aspectos. De estos 38, nueve son compartidos en mayor medida, son estables dentro de la representación y forman el núcleo central.

El núcleo de la representación de los docentes sobre el patrimonio está asociado a: una manifestación cultural (*cultura*); vinculada de modo principal al campo epistémico de la historia (*Historia*); concebida como un l*egado o herencia* y que, en este caso, dado el contexto geográfico, se asocia de modo concreto con la *lengua gallega* en sus manifestaciones oral y escrita. En un segundo orden de importancia en el núcleo, el patrimonio es asociado con la disciplina de la *arquitectura*; las manifestaciones artísticas en general (*arte*); los *espacios naturales*; las *tradiciones* y la *música* como elemento concreto en este caso. Si tomamos algunas palabras de la 1ªperiferia, que están muy cercanas al núcleo por sus frecuencias, podríamos definir un poco más esta representación. En la periferia más cercana el patrimonio se concibe como: *bienes* (públicos y privados); *monumentos* y que debe considerarse con él realizar tareas de *conservación, preservación, protección o salvaguardia*. Otras palabras menos relevantes lo describen como un elemento que aporta *riqueza cultural*; asociado a diversos campos temáticos entre los que destacan el de la *pintura*; la *escultura*; la *arqueología* o las *fiestas*. Finalmente se vuelve a mencionar el adjetivo *valioso* para describirlo.

B) Elementos patrimoniales que emplean en sus prácticas.

Se realiza el mismo análisis que en el ítem anterior; no se describe el proceso para no reiterar información. Se pretendía conocer cuáles son los elementos que los docentes utilizan en sus prácticas de EP. Estos datos Completan el conocimiento de la representación de los docentes porque permiten comparar y contrastar los datos anteriores y los del ítem siguiente que versa sobre las tipologías patrimoniales empleadas.

En la tabla 51 se ofrece la lista de las palabras que representan los elementos patrimoniales que utilizan en sus prácticas de EP. Aparecen clasificados por sus frecuencias y estructurados en núcleo y periferias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para describir la representación se van a tener en cuenta los términos incluidos en el núcleo central y la 1ª periferia. Se utiliza un color ocre para establecer un patrón visual. Los tonos más oscuros indican las frecuencias más elevadas y los términos más relevantes por su centralidad. La variedad total de palabras con las que se inició el análisis fue de 211 elementos después de anular las entidades menores como contracciones, artículos u otras similares. Tras diversos filtrados se han seleccionado las palabras hasta un valor de frecuencia de 2 o >2.

Tabla 51. Elementos patrimoniales que los docentes utilizan habitualmente en sus prácticas de EP. Elaboración propia.

Niveles	Palabras	Frecuencia
Núcleo central	Lengua y literatura gallegas	32
	Museos Santiago	27
	Catedral Santiago	24
	Arquitectura/edificios góticos románicos	17
	Fiestas populares (carnaval, samaín, magosto...)	14
	Casco histórico/rúas	11
	Tradiciones	11
1ªPeriferia	Camino de Santiago	9
	Leyendas/cuentos/mitos/dichos/refranes	9
	Castros	7
	Cultura	7
	Historia local	7
	Música	7
	Parques naturales	6
2ªPeriferia	Esculturas zona	5
	Murallas Lugo/Santiago	5
	Paisaje	5
	Pintura	5
	Plazas	5
	Restos arqueológicos	5
	Ciudad de Santiago	5
	Arte rupestre/de Galicia	4
	Bienes materiales/inmateriales	4
	Canciones/cantigas	4
	Etnografía	4
	Bosque	3
	Gastronomía	3
	Monumentos	3

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Niveles	Palabras	Frecuencia
3ªPeriferia	Adivinanzas	2
	Artesanía	2
	Bibliotecas	2
	Exposiciones	2
	Fragas do Eume	2
	Fuentes	2
	Geografía gallega	2
	Herramientas	2
	Himno gallego	2
	Juegos tradicionales	2
	Naturaleza	2
	Petroglifos	2
	Profesiones tradicionales	2
	Torre de Hércules	2

Teniendo en cuenta los datos reproducidos en la tabla 51 se han seleccionado 42 elementos que son los más utilizados en sus prácticas de EP. De estos 42, siete son compartidos en mayor medida y forman el núcleo central. Además de estos siete principales se van a utilizar los contenidos en la primera periferia para una descripción un poco más exhaustiva.

Por orden de importancia los elementos más destacados son: a) elementos inmateriales como la *lengua gallega*, *fiestas* y las *tradiciones*; b) materiales y arquitectónicos como el *casco histórico* de Santiago, los diversos *edificios* principalmente antiguos donde destaca *la catedral* como elemento emblemático y finalmente c) las visitas a *museos* (ciencias, etnográficos, de arte contemporáneo, etc.).

Al ampliar la lista de elementos relevantes (núcleo) con los incluidos en la 1ª periferia mencionan: el *camino de Santiago*; las *leyendas y tradiciones*; los *castros*; la *historia local*; la *música* y los *parques naturales*.

De ello se puede deducir que conciben la educación patrimonial de forma compleja, que recurre a elementos variados y mantienen un equilibrio entre actividades dentro y fuera del aula: los elementos que mencionan pueden ser tratados en el aula y también permiten o

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

requieren la realización de salidas de campo y visitas a instituciones, principalmente museos.

También reflejan un equilibrio entre bienes patrimoniales materiales e inmateriales. En cuanto a la dicotomía cultural-natural, lo natural aparece solo de manera explícita en forma de parques naturales. Esto parece revelar que cuando piensan en elementos patrimoniales los asocian, sobre todo, con elementos arquitectónicos, históricos, artísticos, etc., y mucho menos con el paisaje o los elementos naturales. Esta primera aproximación se puede matizar algo al analizar la lista completa, en la que aparecen otros elementos relacionados con el patrimonio natural, aunque no llegan a un 15% del total y son más frecuentes en las periferias lejanas. El análisis de los datos que corresponden al siguiente ítem permite realizar una valoración más precisa puesto que se pregunta directamente cual es el grado de utilización de las tipologías patrimoniales que se les formulan entre las que está el patrimonio natural. Al valorar de modo directo se puede obtener un dato cuantitativo explícito que podrá ser contrastado con estos obtenido aquí de modo indirecto y espontáneo.

C) Tipos de patrimonio empleados por los docentes

Se ofreció una serie de opciones que representaban distintos tipos de patrimonio para que indicasen en qué medida lo utilizaba cada uno de ellos, con una escala Likert (de 1 a 5).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

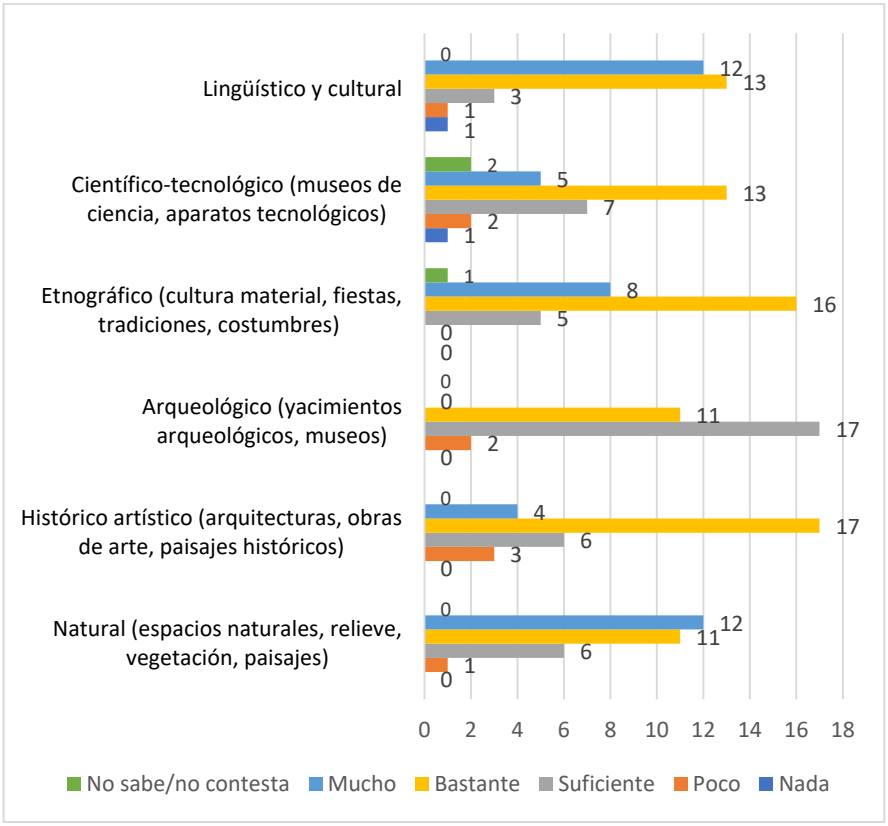


Figura 21. Grado de utilización de tipologías patrimoniales en las aulas de los docentes. Elaboración propia.

En la figura 21 se indica con una cifra el número de docentes que eligen cada opción. Considerando las frecuencias más altas (valores de 4 y 5) los tipos de patrimonio que más afirman emplear son, en orden decreciente: lingüístico y cultural; natural; etnográfico; histórico-artístico; científico-tecnológico y por último arqueológico. Estos datos coinciden parcialmente con los datos obtenidos de los ítems anteriores. En la tabla 52 se comparan resultados de los tres ítems. En las dos primeras columnas se presentan los elementos principales de los núcleos centrales de las representaciones de los docentes de acuerdo con los ítems uno y dos. En la columna de la derecha la utilización de las tipologías patrimoniales, de mayor a menor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 52. Comparación de concepto de patrimonio, elementos patrimoniales empleados y tipologías patrimoniales empleadas por los docentes dispuestos en orden decreciente de frecuencia. Elaboración propia.

Palabras asociadas al estímulo "patrimonio"	Elementos patrimoniales empleados en las prácticas de EP	Tipos de patrimonio empleados
Cultura	Lengua y literatura gallegas	Lingüístico y cultural
Historia	Museos Santiago	
Legado/Herencia	Catedral Santiago	Natural
Lengua gallega/Literatura	Arquitectura/edificios góticos románicos	Etnográfico
Arquitectura	Fiestas populares (carnaval, samaín, magosto...)	Histórico-artístico
Arte		Científico-tecnológico
Espacios naturales	Casco histórico/rúas	
Tradiciones	Tradiciones	Arqueológico
Música		

Los primeros elementos de las tres tablas (verde, marrón y siena) mantienen un elevado grado de coherencia semántica entre sí. De ahí se podría inferir que inicialmente los docentes asocian al "patrimonio" las palabras *cultura*, *historia*, *legado*, *lengua* y *literatura gallegas*, *arquitectura*, *arte*, *espacios naturales*, etc. En consonancia es coherente que los elementos que emplean son la *lengua gallega*, los *museos*, la *catedral*, las *tradiciones*, las *fiestas* y utilicen la arquitectura en general para sus prácticas. También es coherente (tabla siena) teniendo en cuenta los datos anteriores, que los tipos de patrimonio que afirman emplear más sean el lingüístico y cultural, el etnográfico, el natural y el histórico-artístico. También son coherentes los datos que corresponden a los patrimonios científico tecnológico y arqueológico, que son los menos mencionados y tampoco aparecen elementos explícitos en la asociación de palabras (color verde) ni en los elementos empleados (color marrón).

La discrepancia entre los datos corresponde al patrimonio natural. Aunque lo mencionan en la asociación de palabras, no lo citan como un elemento al que recurran en sus prácticas y, sin embargo, es el segundo más mencionado en el orden de utilización cuando se les da

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la opción de elegir entre tipologías patrimoniales. Se puede otorgar mayor fiabilidad a su declaración sobre lo que realmente utilizan en sus clases, y que se resume en la tabla 52. Los parques naturales están presentes en la primera periferia y en la segunda, el paisaje y el bosque. Si bien el medio natural no es para ellos la dimensión principal de la EP, tiene una presencia relevante y no marginal.

4.2.2. ¿En qué medida influyen las variables independientes en la selección de actividades de educación patrimonial?

En el cuestionario a docentes se han utilizado tres grupos de ítems relativos a la percepción que tienen sobre las actividades: frecuencia temporal de realización de actividades de EP en general; frecuencia de realización de tipos de actividades concretas; y factores que influyen en el éxito de realización de esas actividades. En el análisis cuantitativo se identifica la significación estadística, entre variables independientes y dependientes y, cuando no se aprecia, se describen los resultados a través de estadísticos comunes: frecuencias, porcentajes, medias, etc.

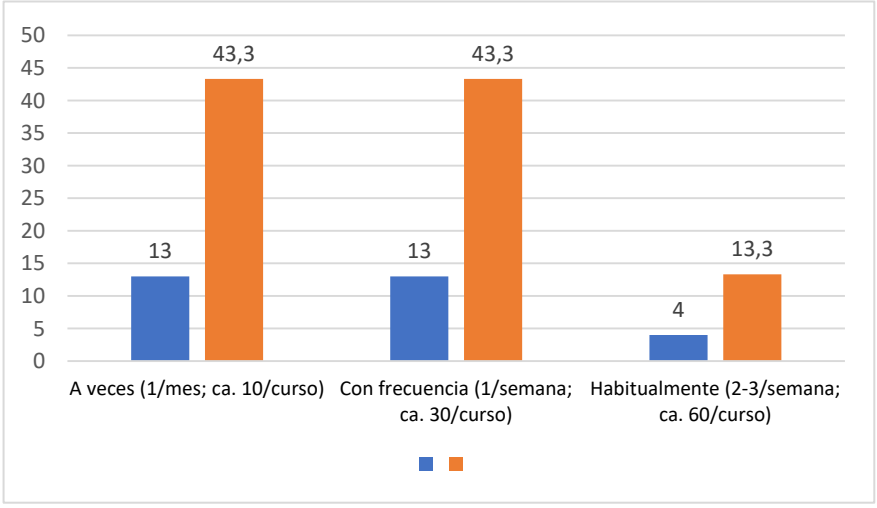


Figura 22. Frecuencia temporal de realización de actividades de EP semana/curso. n=30. Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la figura 22 se representa la frecuencia temporal de realización de actividades de EP. En el primer grupo de ítems no se ha hallado significación estadística entre variables independientes y dependientes (prueba Kruskal-Wallis). Por ello se presentan los estadísticos descriptivos y se acompañan de la explicación cualitativa de los datos.

Los datos mostrados en la figura 22 reflejan que la mayoría de los docentes encuestados considera que realizan de 10 a 30 actividades de EP por curso escolar (en torno al 86%) por tanto, que su trabajo es ocasional o frecuente. Solo cuatro de treinta afirman que realizan unas 60 actividades de EP por curso escolar. Si se considera el esfuerzo que se ha de llevar a cabo para la realización de las actividades de EP, se puede considerar que los docentes, incluso en las frecuencias inferiores, realizan un trabajo intenso. Los datos concuerdan con los obtenidos de la entrevista a los docentes expertos. Sin embargo, al manejar cifras tan altas de actividades y también querer saber cómo perciben su trabajo (la intensidad con la que los realizan) se debe indagar en posteriores estudios sobre actividades concretas que realizan y su extensión temporal para precisar mejor la información.

Frecuencia de realización de tipos de actividades concretas.

En la segunda (figura 23) se indaga sobre el grado de intensidad que implica la realización de las actividades (escala Likert de 1 a 5).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

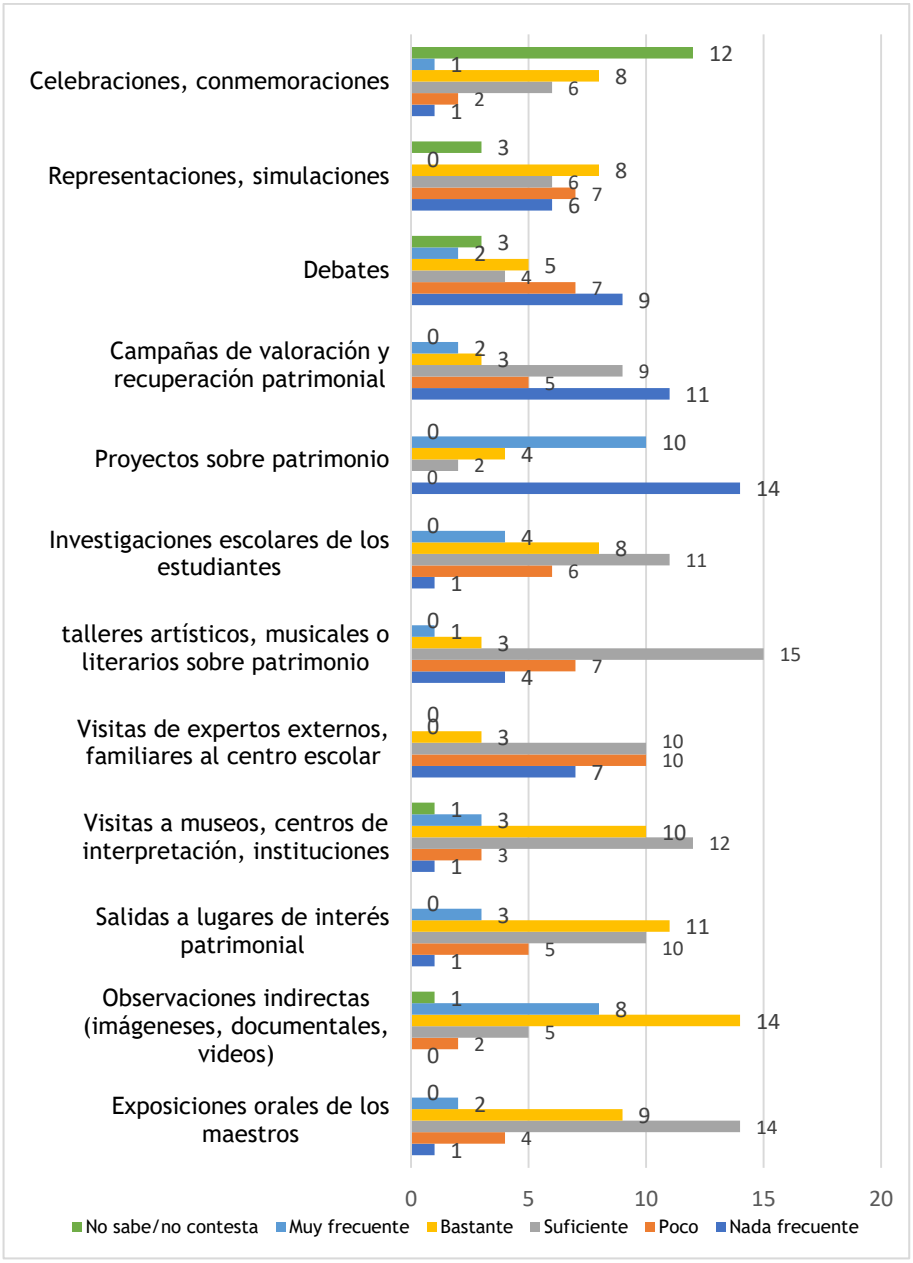


Figura 23. Realización de tipos concretos de actividades de EP. Representación de los docentes del cuestionario. n=30. Elaboración propia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para clasificar de mayor importancia a menor importancia los datos, se utiliza la suma de las dos frecuencias más elevadas. De los datos representados en la figura 23 se puede inferir que perciben que realizan un trabajo de EP focalizado principalmente en actividades del tipo: observaciones indirectas en forma de vídeos e imágenes (22); proyectos sobre patrimonio (14); salidas a lugares de interés patrimonial (14); visitas a museos (13); trabajos de investigación (12) y exposiciones orales de los docentes (11). Siguiendo las frecuencias inferiores (< de 11) en orden decreciente las actividades de EP menos mencionadas son: fiestas y celebraciones (9); simulaciones (8); debates (7); campañas de recuperación patrimonial (5); talleres artísticos, musicales o literarios (4); y visitas de expertos al centro de educativo (3).

Se ha hallado significación estadística (α=0,043 en Kruskal-Wallis) entre la variable independiente "años de docencia en primaria" y la variable dependiente "celebraciones, conmemoraciones". Los docentes que tienen 1 a 5 años de docencia en Santiago manifiestan que utilizan las conmemoraciones y celebraciones más que el resto de los docentes que cuentan con mayor experiencia en años. La principal discrepancia se da con los docentes que tienen 6 a 10 años que son los que menos recurren a ellas.

Se ha hallado significación estadística (α=0,011 en U de Mann-Withney) entre la variable independiente "haber participado en actividades de educación continua en EP" y la variable dependiente "visitas a Museos, centros de representación, instituciones, etc.". Se deduce de la prueba que los que no han participado en actividades de formación continua en EP manifiestan que han realizado con más frecuencia visitas a museos, centros de representación o instituciones.

Factores que influyen en el éxito de realización de las actividades de EP.

Se ha indagado sobre los factores que podían influir en el desarrollo favorable de las actividades de EP (por cuestiones metodológicas denominamos a esta cuestión "éxito"). En la tabla 53 se ofrecen las frecuencias cuantificadas en la escala de 1 a 5, siendo 1=nada y 5=mucho. Con las gamas de color verde se establece un patrón visual: el color más oscuro representa al valor 5=mucho. A medida que se hace más claro va representando un valor menor hasta 1=nada.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 53. Factores que influyen en el éxito de las actividades de EP según los docentes. Elaboración propia. E= escala

ítems	E	Frecuencias
Implicación del centro	5	8
	4	15
	3	7
	2	0
	1	0
Implicación del profesorado	5	21
	4	6
	3	3
	2	0
	1	0
Implicación de los estudiantes	5	12
	4	11
	3	7
	2	0
	1	0
Implicación de las familias	5	5
	4	14
	3	7
	2	4
	1	0
Implicación de otras instituciones	5	5
	4	12
	3	9
	2	4
	1	0
Apoyo de la administración	5	11
	4	6
	3	7
	2	3
	1	0
Vinculación con el entorno y la comunidad	5	11
	4	14
	3	5
	2	0
	1	0
Difusión en el centro educativo y en el entorno	5	5
	4	14
	3	4
	2	4
	1	1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para ordenar de mayor a menor relevancia los datos representados en la tabla 53 se suman las dos frecuencias más altas. De este modo, y por orden decreciente, los factores seleccionados como los que más influyen en el "éxito" de las actividades son: la implicación del profesorado (27), que conciben como el actor principal; después la vinculación con el entorno y la comunidad (25) posiblemente la consideren como el segundo el factor motivacional más relevante para realizar las prácticas; y en tercer lugar la implicación del centro educativo y de los estudiantes (23). Los siguientes cuatro factores que mencionan son: la implicación de las familias (19); la difusión de las actividades en el centro educativo y en el entorno (19); y, por último, aparecen dos elementos que hacen alusión a la implicación de otras instituciones (museos, centros de interpretación; etc.) (17) y la implicación de la administración en general (17) que son los que ejercen para ellos una influencia menor en el éxito de las actividades.

Se constata significación estadística entre la variable independiente "género del participante" y las variables dependientes "implicación de los estudiantes" (α=0, 028 en U de Mann-Withney) y "implicación de los centros educativos" (α=0, 032 en U de Mann-Withney). Los resultados indican que las docentes mujeres, atribuyen en mayor medida el éxito de las actividades de EP a la implicación de los centros educativos y a la de los estudiantes que sus compañeros varones.

4.2.3. ¿En qué medida influyen las variables independientes en la consideración sobre el rol que juega el currículo educativo?

Se formularon varias preguntas estructuradas en tres grupos de ítems: a) cómo creían que estaba representado el patrimonio en el currículo; b) si creían que había más facilidad para trabajar con el patrimonio en alguna de las áreas que en otras; y c) cuáles creían que eran las funciones educativas más relevantes del patrimonio.

Percepción sobre el grado en que está representado el patrimonio en el currículo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

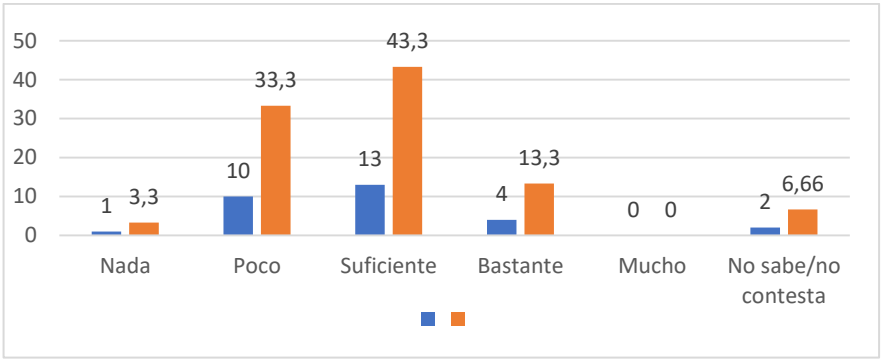


Figura 24. Como creen los docentes que está representado el patrimonio en el currículo educativo. Elaboración propia.

En la figura 24 se refleja en qué medida las representaciones de los docentes sobre la presencia del patrimonio en el currículo se definen, en la mayor parte de los casos (23 de 30 docentes) por frecuencias medias y bajas (valores *poco* y *suficiente*). Solo cuatro de ellos creen que tiene "bastante" presencia (grado 4 en la escala), pero ninguno dice que se halle muy presente (grado 5 en escala). Los datos parecen indicar que su percepción sobre el papel del currículo, en relación con los contenidos relativos al patrimonio, es negativa.

Los datos coinciden con los obtenidos en la entrevista a los docentes expertos. En la entrevista afirmaron que el patrimonio estaba poco presente en la mayoría de los casos (5 de 6 docentes). También en todos los casos (6 de 6) percibían el currículo como un obstáculo más que como un elemento que favorecía la EP.

Áreas curriculares que facilitan o dificultan la EP.

Se ofrecieron 11 posibles respuestas escaladas en Likert 1-5 (1 = nada de facilidad, color verde claro; 5 = mucha facilidad, color verde oscuro) para conocer su opinión sobre las áreas curriculares en las que era más fácil o difícil trabajar con el patrimonio. (tabla 54).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 54. Facilidad/dificultad de las áreas curriculares para trabajar con el patrimonio según los docentes del cuestionario. Elaboración propia. E= escala.

ítems	E	Frecuencias
Lengua gallega	5	10
	4	16
	3	4
	2	0
	1	0
No contesta		0
Lengua española	5	8
	4	8
	3	8
	2	6
	1	0
No contesta		0
Idioma extranjero	5	3
	4	4
	3	6
	2	6
	1	4
No contesta		7
Ciencias sociales	5	24
	4	6
	3	0
	2	0
	1	0
No contesta		0
Ciencias naturales	5	19
	4	6
	3	1
	2	4
	1	0
No contesta		0
Matemáticas	5	1
	4	2
	3	12
	2	10
	1	2
No contesta		3
Educación física	5	1
	4	5
	3	10
	2	6
	1	1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ítems	E	Frecuencias
No contesta		7
Educación Musical	5	13
	4	8
	3	4
	2	1
No contesta	1	4
Educación plástica	5	16
	4	6
	3	4
	2	1
	1	1
No contesta		2
Religión	5	8
	4	6
	3	4
	2	2
	1	2
No contesta		8
Enfoque interdisciplinario	5	17
	4	6
	3	3
	2	0
	1	0
No contesta		4

Para clasificar las respuestas se ha tenido en cuenta la suma de las frecuencias de los dos valores más altos (valores 4 y 5 de la tabla 54). Destacan tres áreas curriculares: Ciencias Sociales (30); Lengua Gallega (26) y Ciencias Naturales (25).

En un segundo orden de importancia mencionan: Educación Plástica (22); Música (21); Lengua Española (16) y Religión (14). Las áreas menos mencionadas por los docentes y por lo tanto las que conciben como menos apropiadas para trabajar con el patrimonio son: idioma extranjero (7); Educación Física (6) y finalmente Matemáticas (3) con una presencia anecdótica. Si se tiene en cuenta el número de opciones no sabe/no contesta asociadas a cada opción, idioma extranjero, educación física y religión son las que destacan ya que en los tres casos oscilan de un 23.3% a un 26.6%. Esta ausencia de respuesta, muy superior a la que aparece vinculada a las otras

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

opciones, podría indicar un grado mayor de duda o desconocimiento sobre la pertinencia de las áreas mencionadas para el trabajo con el patrimonio.

Se comprueba un alto grado de concordancia entre los datos obtenidos con este cuestionario y los de las entrevistas previas que ya se han analizado. En el primer instrumento en todos los casos (6 de 6) señalaban áreas como las ciencias sociales, naturales, lengua gallega y artes que, prácticamente coinciden con los de este cuestionario.

La diferencia está que, en las entrevistas, los docentes más expertos afirman que es posible trabajar EP en cualquier área mientras que en las respuestas al cuestionario de la muestra no se incluye esa pregunta. En el cuestionario se incorporó una opción sobre la pertinencia de un "enfoque interdisciplinario", para contrastar su opinión con la de los seis docentes expertos. A ese ítem, expresan mayoritariamente (23 de 30) que consideran adecuado trabajar en EP de forma interdisciplinar y, aunque no alcanza la unanimidad de los expertos (seis de seis), es elevada.

Importancia de las funciones educativas del patrimonio.

Para completar la información sobre otras dimensiones del currículo educativo se presentaron otras opciones sobre las funciones educativas del patrimonio. Se solicitó la valoración sobre la relevancia de cada ítem en una escala Likert de 1 a 5. En la tabla 55 se representan estos datos incluyendo un patrón visual con una gama de color verde: cuanto más oscuro mayor es el valor de utilidad que le atribuyen.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 55. Funciones educativas más relevantes del patrimonio según los docentes del cuestionario. Elaboración propia. E= escala

ítems	Frecuencias	
Conocer y comprender el entorno y la propia historia	5	25
	4	2
	3	2
	2	0
	1	0
No contesta		1
Desarrollar el sentido de pertenencia a un lugar y a una comunidad	5	24
	4	5
	3	0
	2	0
	1	0
No contesta		1
Valorar y apreciar el patrimonio propio y de otras sociedades	5	25
	4	4
	3	0
	2	0
	1	0
No contesta		1
Intervenir en el patrimonio (cuidado, protección, difusión)	5	24
	4	4
	3	1
	2	0
	1	0
No contesta		1
Promover el interés y motivación de los estudiantes	5	19
	4	9
	3	1
	2	0
	1	0
No contesta		0
Desarrollar capacidades de innovación, comunicación y relación	5	19
	4	6
	3	4
	2	0
	1	0
No contesta		1
Construir la identidad como ciudadanos	5	17
	4	9
	3	10
	2	0
	1	0

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ítems	Frecuencias
No contesta	1
Participar de forma activa y crítica en los debates sociales	5: 15
	4: 7
	3: 7
	2: 0
	1: 0
No contesta	1
Formular propuestas para mejorar el entorno y convivencia en la sociedad	5: 16
	4: 7
	3: 4
	2: 0
	1: 0
No contesta	3
Facilitar el disfrute del ocio y del tiempo libre	5: 15
	4: 9
	3: 3
	2: 1
	1: 0
No contesta	2

Los datos reflejados en la tabla 55 muestran que los docentes valoran todas las funciones educativas del patrimonio con frecuencias altas o muy altas en todos los casos, lo que indica que perciben muy positivamente su potencial educativo. Los datos de las opciones más valoradas (5 de la escala/verde oscuro) destacan cuatro funciones: conocer y comprender el entorno y la propia historia (25); valorar y apreciar el patrimonio propio y de otras sociedades (25); desarrollar el sentido de pertenencia a un lugar y/o comunidad (24) y la posibilidad de intervenir el patrimonio con labores de protección cuidado o difusión (24). Se alcanza la significación estadística (α= 0,023 en Kruskal-Wallis) entre la variable independiente "años de docencia en Santiago" y la variable dependiente "intervenir en el patrimonio". A pesar de que el interés de intervenir en patrimonio es medio alto en todos los casos [3 a 5], se obtiene una relación que expresa un mayor interés en intervenir sobre el patrimonio a medida que se cuenta con más años de docencia en Santiago. Aunque disminuye en poco al contar con más de 20 años de docencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En un segundo lugar, mencionan todas las demás funciones planteadas: promover el interés y motivación de los estudiantes (19); desarrollar capacidades de innovación, comunicación y relación (19); construir la identidad como ciudadanos (17); participar de forma activa y crítica en los debates sociales (15); formular propuestas para mejorar el entorno y la convivencia en la sociedad (16) y, por último; facilitar el disfrute del ocio y del tiempo libre (15).

4.2.4. ¿En qué medida influyen las variables independientes en la percepción del rol de los centros educativos en la educación patrimonial?

Para investigar la percepción que tenían los docentes sobre el rol que jugaban los centros educativos a la hora de realizar EP, se plantearon dos enfoques: a) en primer lugar se formularon ocho posibles modos de participación en EP de los centros educativos preguntando por su grado de acuerdo sobre ellos. Se utiliza una escala Likert (valores de 1 a 5, 1=en total desacuerdo/azul oscuro; 5= totalmente de acuerdo/azul claro). b) En segundo lugar se pidió a los docentes que describiesen una experiencia de EP que recordasen como satisfactoria.

Rol de los centros educativos al realizar EP

En la figura 25 se resumen los datos cuantitativos. Se muestra el grado de acuerdo/desacuerdo de los docentes con las distintas opciones, clasificando las respuestas en dos grupos:

a) Ítems que identifican opciones positivas, que facilitan la EP en los centros. En este grupo se incluyen las frecuencias más elevadas (valores 4/amarillo y 5/azul claro).

b) Ítems que reflejan la actitud de los centros como indiferente o cuestionan la posibilidad de desarrollar acciones de EP. Se han incluido las frecuencias más elevadas para las valoraciones negativas y también la frecuencia de los valores más bajos (colores azul oscuro/1 y naranja/2) porque son ítems en los que las puntuaciones funcionan de modo distinto a los formulados con opciones positivas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Esto es debido a que manifestar un desacuerdo alto con una opción negativa es igual a tener una valoración positiva de ese centro educativo en esa cuestión.

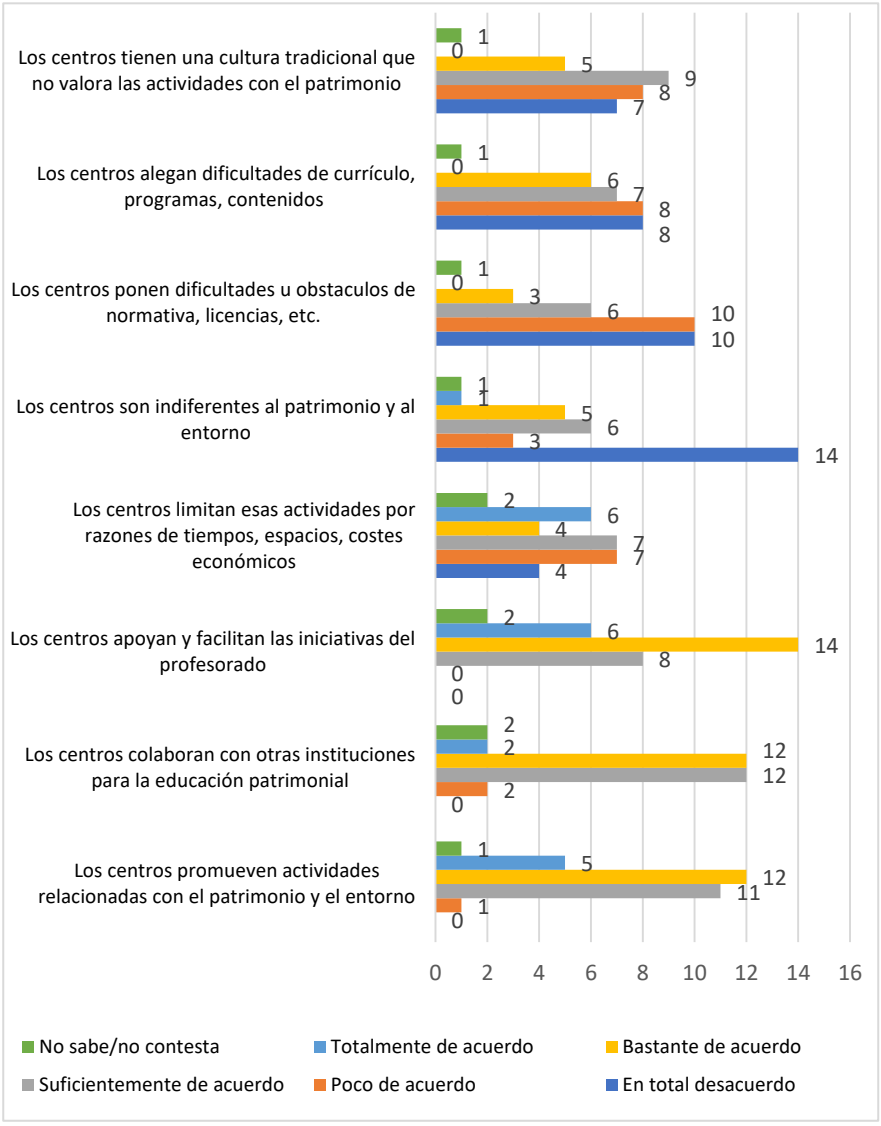


Figura 25. Rol de los centros educativos a la hora de realizar EP según las percepciones de los docentes. Elaboración propia. n=30

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los datos reflejados en la figura 25 muestra que la mayoría de los 30 participantes están de acuerdo y valoran como positivo/facilitador el rol de los centros educativos para realizar EP: apoyan y facilitan las iniciativas del profesorado (20); promueven actividades relacionadas con el patrimonio y su entorno (17) y colaboran con otras instituciones para desarrollar la EP (14).

Con respecto a los ítems que se formulan en negativo los participantes muestra, coherentemente, su desacuerdo con que los centros: pongan dificultades u obstáculos de normativa, licencias, etc. (20); sean indiferentes al patrimonio y su entorno (17); aleguen dificultades de currículo/contenidos (16); o que tengan una cultura escolar tradicional en la que no se valoran las actividades con el patrimonio (15).

Finalmente, uno de los ítems el acuerdo/desacuerdo alcanza frecuencias similares lo que equivale a duda. Las dudas se manifiestan en la opción: Los centros limitan las actividades debido a razones de tiempos, espacios y costes económicos. Están de acuerdo con ello diez de treinta. Están en desacuerdo once y dicen estar suficientemente de acuerdo siete. Sumando este último grupo, se puede interpretar que son más quienes consideran que los centros tienden a limitar, más que a facilitar las experiencias de EP. Aunque, globalmente, parece valorar una actitud positiva desde los centros para la realización de actividades de EP, aunque existen dificultades relacionadas con los costes económicos, la gestión de los tiempos escolares y la disponibilidad y acceso a determinados espacios.

Experiencia de EP que los docentes recuerdan de forma satisfactoria.

Se pidió a los docentes que mencionasen una experiencia de EP que hubiese funcionado bien y se recogieron sus narrativas. No se buscó significación estadística. No han respondido diez (un tercio). Se recogieron 20 narrativas. Se realizó un análisis de cuatro aspectos:

1. Que tipos de patrimonio emplearon en la experiencia
2. Que elementos concretos o lugares se utilizaron
3. Contexto de realización (dentro/fuera del aula)
4. Qué estrategia educativa siguieron

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No se analizó el número de participantes que intervinieron en cada actividad porque no se puede inferir de los datos obtenidos. En el análisis se solapan los aspectos 3 y 4 al estar relacionados.

1-Tipos de patrimonio empleados

Se han clasificado las respuestas utilizando las seis tipologías patrimoniales establecidas en el cuestionario. En la figura 26 se resumen los datos de las tipologías que consideraron más satisfactorias, que están asociadas, sobre todo, a tres tipos de patrimonio: histórico-artístico; lingüístico-cultural y etnográfico. Las demás tipologías aparecen menos mencionadas (frecuencias de 4 o < 4).

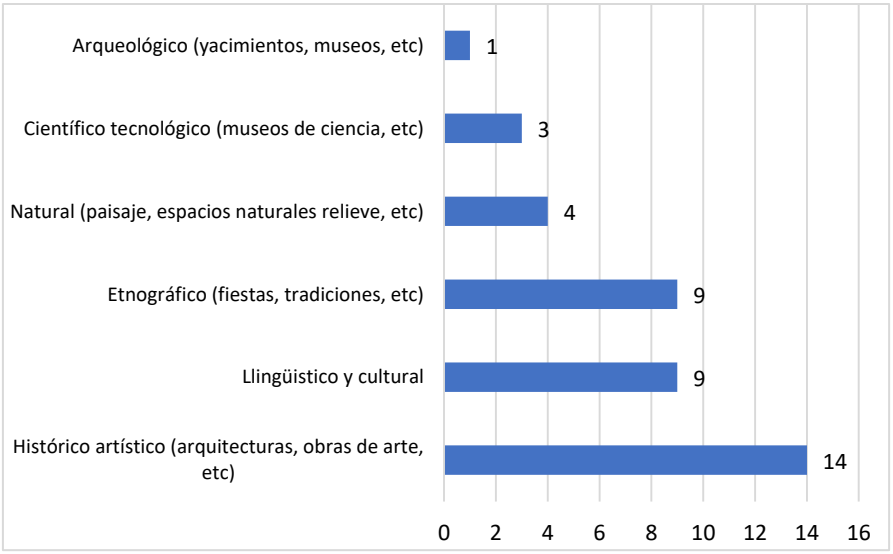


Figura 26. Tipos de patrimonio utilizados en las actividades de EP que los docentes recuerdan como más satisfactorias. Elaboración propia.

Se han identificado elementos patrimoniales o lugares concretos que se presentan en la tabla 56. Algunos aparecen en más de una categoría porque en ciertos casos pueden incluirse a varias y las categorías no pueden ser rígidas. La noción de patrimonio es compleja, dinámica y actualmente tiene que ver con un enfoque holístico por lo que esta clasificación en tipologías cerradas es

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

discutible. Aquí se han empleado metodológicamente para tener una visión orientativa de las tipologías patrimoniales que predominan, vinculadas a prácticas satisfactorias.

Tabla 56. Elementos patrimoniales concretos empleados en las experiencias de EP recordadas como satisfactorias y tipos de patrimonio al que pertenecen. Elaboración propia.

Tipos de patrimonio	Elementos patrimoniales
Histórico-artístico	Marcas de propiedad del casco viejo (Santiago) Catedral de Santiago Edificios de la Edad Media (Santiago) Hostal de los Reyes Católicos (Santiago) Muralla de Lugo Catedral de Lugo Mitología. Fachadas de Santiago Museo de Lugo Museo de las peregrinaciones (Santiago) Museo do Pobo Galego (Santiago)
Lingüístico-cultural	Mitología Letras gallegas Elementos culturales de Galicia/Portugal Leyendas de Santiago Leyenda de la reina Lupa Toponimia Literatura de Avilés de Taramancos Cantigas
Etnográfico	Vestigios de la revolución industrial en Santiago Carnaval de Ulla (Xenerais)/entroido Camino de Santiago Gastronomía oficios/costumbres Museo de Lugo Museo de las peregrinaciones (Santiago) Museo do Pobo Galego (Santiago) Curtidurías y lavaderos (Santiago)
Natural	Espacios naturales, árboles Rio Sarela Camino de Santiago
Arqueológico	Muralla de Lugo Museo de Lugo
Científico tecnológico	Aparatos de cine antiguo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2-Tipos de patrimonio empleados

Los datos recogidos en la tabla 56 indican, por orden decreciente de importancia, que los elementos empleados forman parte de tipologías histórico-artística, y predominan los que están ubicados en el casco histórico de Santiago y de Lugo (catedral de Santiago, catedral de Lugo, fachadas de Santiago de Compostela o elementos de la zona vieja, etc.); a la tipología lingüístico-cultural (mitología, toponimia, leyendas, letras gallegas o las cantigas medievales); al patrimonio etnográfico (camino de Santiago, gastronomía, oficios); al patrimonio natural (río Sarela, espacios naturales, árboles); al patrimonio arqueológico (muralla de Lugo) y por último al patrimonio científico tecnológico cuando relatan una actividad centrada en los aparatos de cine antiguo. Los datos en este sentido vienen a reforzar los obtenidos con otros instrumentos. El concepto de patrimonio coincide con el obtenido con la asociación libre de palabras. Se entiende que los elementos patrimoniales empleados constituyen los recursos y también los objetos de estudio de sus actividades y, por tanto, las actividades recordadas se diseñaron para focalizar el interés sobre el patrimonio histórico-artístico construido, el idioma gallego, los modos de vida de las personas y de modo más o menos indirecto cambios y continuidades a través del tiempo. La selección parece estar condicionada por su proximidad y disponibilidad (lo que también los hace significativos para el alumnado). Pero, al tiempo, indica una noción tradicional del patrimonio, focalizado más en ciertos elementos obvios frente a otros que no lo son tanto.

3- Contexto de realización de las actividades.

Se han clasificado las actividades en dos contextos: fuera y dentro del aula. En la tabla 57 se ofrecen los datos incluyendo los relacionados con las estrategias (o tipo de actividad).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 57. Contexto de las actividades de EP recordadas y estrategia. Elaboración propia

Contexto	Estrategia/tipo de actividad	Frecuencia
Dentro del aula	Proyecto	9
	Documentación investigación	3
	Realización de Dosier	1
	Realización de mapa interactivo edificios/leyendas	1
	Trabajo interdisciplinario	1
	Pieza teatral	1
Fuera del aula	Salida de campo	9
	Visita a instituciones/museos	5
	Intercambio cultural con otros países	1

Los docentes recuerdan como satisfactorias un número similar de experiencias realizadas tanto dentro como fuera del aula y las frecuencias son idénticas: 15.

Las actividades realizadas dentro del aula, mencionadas explícitamente, son, en primer lugar, proyectos (9) y tareas investigación y documentación (3). Se han identificado otras para poder completar la explicación de forma más precisa. Entre las estrategias adoptadas mencionan: realizar dosieres; mapas interactivos, representaciones teatrales o trabajo interdisciplinario en general:

> 1:13 ¶ 30 [el proyecto] Se titula "Santiago medieval" y se llevó a cabo en nuestro colegio [CEIP Lamas de Abade].
>
> 1:34 ¶ 100 […] Seleccionamos aquellas partes que estaban relacionadas con el mar pues en aquella época estábamos haciendo un proyecto integrado de centro relacionado con el mar.
>
> 1:47 ¶ 13 Nos documentamos sobre el patrimonio lingüístico literario gallego a través de la música, desde las cantigas hasta la actualidad, en el contexto de la biblioteca escolar sobre el patrimonio. Seleccionamos canciones

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> significativas analizamos su letra y mensaje, caracterizamos históricamente a los autores (escritores, músicos e instrumentos).
>
> 1:7 ¶ 16 [se realizó la] construcción de una pequeña historia de Santiago de Compostela. Con alumnado de segundo de educación primaria fuimos indagando a partir de las leyendas relatos históricos [sobre] como nació y como fue construida la ciudad de Santiago de Compostela. Hicimos un pequeño dossier allí y una presentación con información encontrada analizada y seleccionada
>
> 1:5 ¶ 13 [realizaron] cuatro piezas musicales para poner en valor la lengua gallega. [la actividad llevaba por título] "si buscas a Galicia en ti, tienes que encontrarla". Se representó la pieza en los festivales de navidad (alumnado) y en el XXV aniversario (vecinos).
>
> 1:52 ¶ 43 [la actividad] abarcó las materias de matemáticas, lengua gallega y ciencias sociales.

Con respecto al trabajo que se realizó fuera de las aulas se estructuró en tres tipos; salidas de campo; visitas a instituciones y/o museos e intercambios con otros países:

> 1:60 ¶ 46 [se realizó un] Intercambio cultural con Portugal (Vilarreal) – Galicia (Santiago). [Se realizó] La investigación previa de elementos culturales comunes, los trabajos desarrollados, el desplazamiento a Vilarreal; el trabajo posterior para cuando vengan [los portugueses] a Santiago. Todo es muy motivador pedagógico y efectivo.
>
> 1:45 ¶ 66 […] hace dos años hicimos un viaje para conocer el patrimonio de la ciudad de Lugo (museo, muralla, catedral...).
>
> 1:20 ¶ 59 Visitamos el río Sarela para conocer el estudio de los árboles, el valor del patrimonio paisajístico […] luego visitamos las curtidurías como vestigios de la revolución industrial en Santiago y los lavaderos al lado del río Sarela como patrimonio etnográfico.
>
> 1:42 ¶ 137 realizamos una visita guiada muy participativa al museo de las peregrinaciones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 1:29 ¶ 77 […] se realizó un tramo del camino de Santiago y se conoció la leyenda de la reina Lupa del Pico Sacro.
>
> 1:31 ¶ 87 Visitamos la zona vieja de Santiago [varias veces]. Es un recorrido importante e interesante para ver la mezcla de estilos arquitectónicos.

4.2.5. ¿En qué medida influyen las variables independientes en el valor educativo del patrimonio para la formación de los estudiantes?

Se plantearon dos cuestiones para conocer su opinión sobre el rol de los estudiantes y la enseñanza con el patrimonio: a) se les pidió que dijesen el grado de acuerdo con las dos opciones que afirmaban que el contacto directo con el patrimonio mejora la calidad y el recuerdo del aprendizaje. b) en la segunda se pidió que valorasen varios supuestos en los que se describían las actitudes de los estudiantes.

> 1-El contacto directo con el patrimonio mejora la calidad y el recuerdo del aprendizaje.

En la figura 27 se resumen los datos (escala Likert, de 1 a 5). La mayoría de los docentes manifiestan estar de acuerdo con las formulaciones, con valores de 4 y 5. 27 de 30 afirman que el contacto directo mejora la calidad de los aprendizajes en general y 28 de 30 que mejora el recuerdo del aprendizaje. Se ha hallado significación estadística (α=0, 023 en Kruskal-Wallis) entre la variable independiente "años de docencia en Santiago" y la variable independiente "el contacto directo mejora el recuerdo del aprendizaje". Aunque en todos los casos valoran con una media de tres sobre cinco, las diferencias se establecen entre los docentes que cuentan con 6 a 10 años de docencia en Santiago (valoran con la máxima puntuación 5 en todos los casos) y el grupo de docentes que cuentan con más de 20 años de docencia (valoran siempre con puntuaciones de menos de 4).

La apreciación que aportan estos dos valores es muy positiva. Los datos son coherentes con los que proporcionan otros instrumentos de este estudio (4.1.2.2. entrevista; y 4.1.3.3 cuestionario) con los que se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ha examinado la importancia atribuida a las funciones educativas del patrimonio. En ambos casos se señalaron diversas funciones que coincidieron en su potencial formativo positivo.

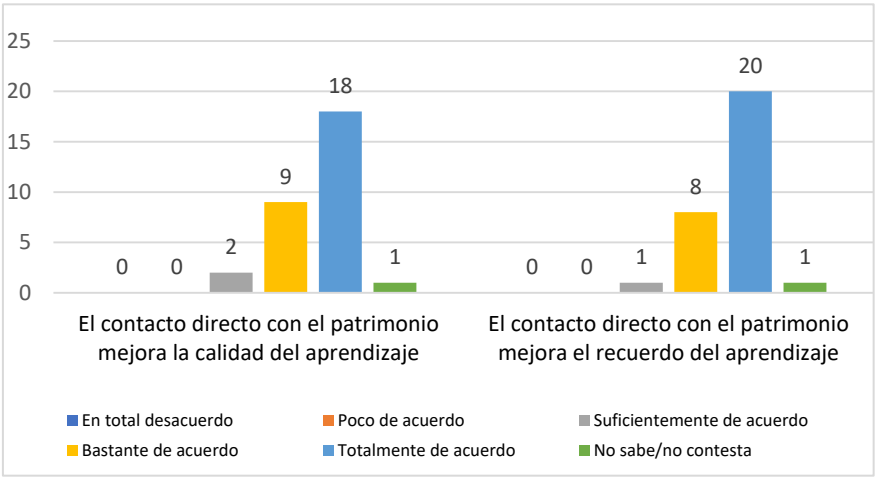


Figura 27. El contacto directo con el patrimonio mejora la calidad y el recuerdo del aprendizaje (n=30). Elaboración propia

2-Valoración sobre las actitudes de los estudiantes hacia el patrimonio (actitudes).

Se plantearon siete opciones en las que se describía la actitud de los estudiantes hacia el patrimonio para que manifestasen el grado de acuerdo con ellas. En la figura 28 se resumen sus valoraciones. Se tienen en cuenta los datos de los valores más altos de la escala (4 y 5) sumados. De este modo se pueden clasificar las respuestas en tres grupos:

1-El patrimonio despierta su interés. 23 de los 30 docentes están de acuerdo en que el patrimonio, por sí mismo, interesa a los estudiantes.

2-Los estudiantes tienen desafección por el patrimonio. Están en desacuerdo con esta afirmación 13 de 30 y de acuerdo 6 de 30 (con un valor 4, en grado elevado). Y suficientemente de acuerdo (con valor medio de 3) 10 participantes. Interpretamos que la mayoría considera que a los estudiantes les interesa el patrimonio, a un 20% aprox. de los docentes (seis) les parece que los estudiantes tienen cierta desafección

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

por él. Puede concluirse que aprecian que el interés de los estudiantes en el patrimonio es provocado por factores extrínsecos al mismo y al alumnado.

3-El patrimonio les interesa dependiendo de ciertos factores. Según valoraciones del profesorado, los factores que más influyen en el interés de los estudiantes en orden decreciente son: la buena organización de las actividades (22); la ruptura con las rutinas de las aulas (18); apoyo del entorno familiar y social (17); el conocimiento y experiencias previas de los estudiantes (17) y por último el entusiasmo de los maestros (12).

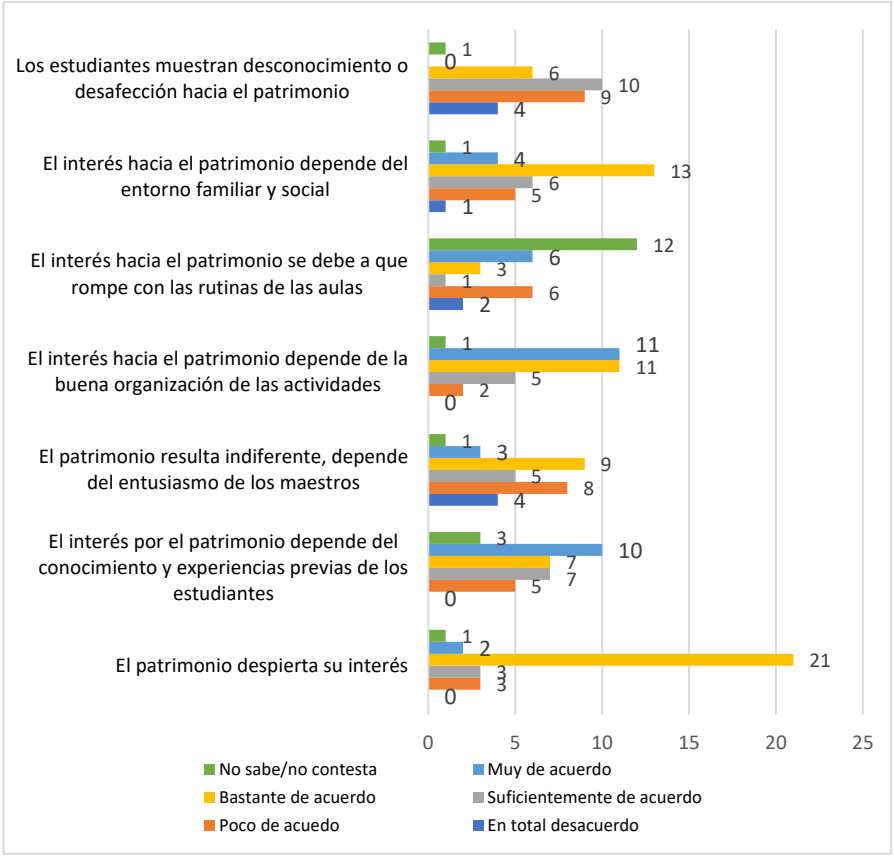


Figura 28. Grado de interés que tiene el patrimonio para los estudiantes. Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Se ha hallado significación estadística (α=0,003 en U de Mann-Withney) entre la variable independiente "haber participado en alguna actividad de formación continua sobre EP" y la variable dependiente "el interés en el patrimonio depende de los conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes". Los resultados sugieren que los docentes que no han participado en actividades de EP son los que afirman en mayor medida que el interés de los estudiantes por el patrimonio reside en los conocimientos y en las experiencias previas.

4.2.6. ¿En qué medida influyen las variables independientes en la percepción de las buenas prácticas de educación patrimonial

Esta pregunta final se desarrolló por medio de cuatro cuestiones (escala de Likert, 1=valor inferior, 5=valor superior):

1- Cuáles son las dificultades que tienen para realizar EP de calidad en sus aulas.

2- Cuáles son los factores más relevantes al realizar EP (necesidades en la entrevista).

3- Si conocen o no buenas prácticas de EP.

4- Cuál es el valor que le atribuyen a la creación de un repositorio de buenas prácticas de EP en Galicia.

1- Dificultades que se encuentran los docentes a la hora de realizar EP.

Se plantearon 14 opciones de respuesta escaladas en Likert (valores de 1= ninguna dificultad; 5= mucha dificultad). Se ofrecen los resultados en la tabla 58. Se utiliza un patrón visual para facilitar la comprensión: los tonos más oscuros de la gama verde representan los valores más altos de la escala, por lo tanto, mayor dificultad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 58. Dificultades que se encuentran los docentes al realizar EP. Elaboración propia. E= escala

ítems	E	Frecuencias
Ausencia del patrimonio en el currículo	5	2
	4	9
	3	13
	2	4
	1	1
No contesta		1
Ausencia del patrimonio en los libros de texto	5	2
	4	9
	3	13
	2	3
	1	2
No contesta		1
Déficit de formación de los maestros	5	11
	4	8
	3	8
	2	1
	1	1
No contesta		1
La rigidez de los horarios escolares	5	1
	4	17
	5	9
	4	2
	1	0
No contesta		1
Escasa comunicación/colaboración entre los centros y las instituciones patrimoniales	5	5
	4	13
	3	7
	2	3
	1	0
No contesta		2
Escaso apoyo e incentivos de la administración educativa	5	8
	4	13
	3	5
	2	1
	1	1
No contesta		2
Complejidad de la planificación y desarrollo de las actividades	5	13
	4	9
	3	7
	2	0

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ítems	E	Frecuencias
	1	0
No contesta		1
Gestión de grupos muy numerosos de alumnado	5	7
	4	6
	3	11
	2	2
	1	3
No contesta		2
La falta de colaboración y coordinación de los maestros	5	11
	4	16
	3	2
	2	0
	1	0
No contesta		1
La rigidez de los horarios escolares	5	11
	4	9
	3	7
	2	2
	1	0
No contesta		1
El currículo demasiado amplio y la falta de tiempo para desarrollarlo	5	19
	4	8
	3	1
	2	0
	1	1
No contesta		1
La dificultad para evaluar los aprendizajes patrimoniales	5	3
	4	10
	3	7
	2	6
	1	3
No contesta		1
El coste de las actividades para las familias y los centros	5	4
	4	12
	3	5
	2	7
	1	1
No contesta		1
La desafección social y de los estudiantes hacia el patrimonio	5	0
	4	7
	3	11
	2	5
	1	6
No contesta		1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Teniendo en cuenta las frecuencias más elevadas del valor 5, el más alto de la escala, los docentes perciben que las dificultades para realizar EP son debidas a cinco factores: un currículo demasiado amplio y poco tiempo para desarrollarlo; la complejidad de la planificación y desarrollo de las propias actividades; la rigidez de los horarios escolares; la falta de colaboración y coordinación de los maestros; y el déficit de formación en EP.

En segundo lugar, teniendo en cuenta frecuencias de los dos valores más elevados (4 y 5) señalan seis elementos que les ocasionan dificultades: escaso apoyo e incentivos de la administración educativa; gestión de grupos muy numerosos; escasa comunicación/colaboración entre centros e instituciones patrimoniales; dificultad para evaluar los aprendizajes patrimoniales; coste de las actividades para las familias y los centros y la escasa o inadecuada oferta educativa de recursos patrimoniales. Y, en menor medida, las dificultades que perciben tienen que ver con la ausencia del patrimonio en el currículo y en los libros de texto y la desafección que tiene la sociedad en general y los estudiantes en particular.

Se ha hallado significación estadística (α=0,016 en Kruskal-Wallis) entre la variable "interés en recibir formación en EP" y la variable independiente "escasa comunicación/colaboración entre los centros educativos y las instituciones patrimoniales". Los docentes que están más interesados en recibir formación en EP (valores de 4 y 5) coinciden también en que la colaboración y la comunicación de los centros y las instituciones patrimoniales es escasa e implica una dificultad.

2- Factores más relevantes a la hora de realizar actividades de EP.

Para identificarlos, se propusieron 12 opciones de respuesta escaladas en Likert de 1 a 5. En la tabla 59 se emplea un patrón visual por medio de cinco tonalidades de verde. Los tonos oscuros representan los valores más altos y los más claros los valores inferiores.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 59. Factores importantes para realizar EP de calidad según los docentes. Elaboración propia. E= escala

ítems	E	Frecuencias
Una formación adecuada de los maestros en educación patrimonial	5	22
	4	7
	3	0
	2	0
	1	0
No contesta		3
Un currículo más flexible	5	16
	4	12
	3	1
	2	0
	1	0
No contesta		1
Un currículo menos saturado de contenidos	5	20
	4	7
	3	2
	2	0
	1	0
No contesta		1
El apoyo de la administración con programas, materiales, recursos	5	18
	4	11
	3	0
	2	0
	1	0
No contesta		1
El apoyo y colaboración de las familias	5	5
	4	15
	3	8
	2	1
	1	0
No contesta		1
La oferta educativa de los concellos, museos e instituciones patrimoniales	5	17
	4	10
	3	2
	2	0
	1	0
No contesta		1
La comunicación con las instituciones	5	12
	4	16
	3	1
	2	0

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ítems	E	Frecuencias
patrimoniales	1	0
No contesta		1
La colaboración con las instituciones patrimoniales	5	15
	4	9
	3	4
	2	1
	1	0
No contesta		1
Una organización más flexible de los espacios y de los tiempos escolares	5	15
	4	9
	3	4
	2	1
	1	0
No contesta		1
Ayuda para costes de transporte, materiales y acceso a las instituciones	5	15
	4	8
	3	6
	2	0
	1	0
No contesta		1
Divulgación de buenas prácticas, materiales, etc.	5	16
	4	10
	3	3
	2	0
	1	0
No contesta		1
Implicación de toda la comunidad	5	14
	4	8
	3	7
	2	0
	1	0
No contesta		1

En la tabla 59 se establecen los factores que consideran más relevantes para realizar buenas prácticas de EP. Teniendo en cuenta las frecuencias del valor más alto (5=verde oscuro) destacan cuatro factores: formación adecuada de los maestros en educación patrimonial; un currículo menos saturado de contenidos; el apoyo de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la administración mediante programas, materiales, recursos; y la oferta de los municipios, museos e instituciones patrimoniales.

En segundo lugar, destacan factores/necesidades relacionadas con: tener un currículo más flexible; una buena divulgación de buenas prácticas y materiales educativos; ayudas para sufragar los costes económicos de transportes, materiales o acceso a las instituciones, y una organización más flexible de los espacios y de los tiempos escolares.

En un tercer lugar sitúan cuatro factores: la importancia de que toda la comunidad se implique en el trabajo; la colaboración y buena comunicación con las instituciones patrimoniales; y, por último, el apoyo y la colaboración con las familias de los estudiantes.

3-Conocimiento de los docentes de actividades de EP.

Se preguntó a los participantes si conocían ejemplos de buenas prácticas de EP. Los datos se muestran en la figura 29.

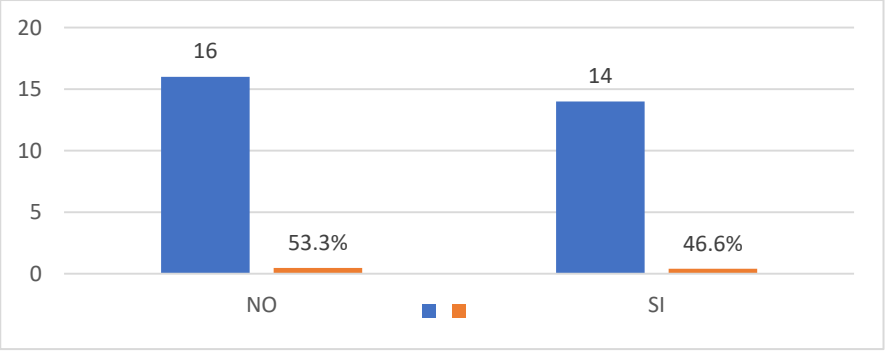


Figura 29. Conocimiento de Buenas prácticas de EP. Elaboración propia.

Algo más de la mitad de los participantes (53.3%) afirman no conocer buenas prácticas de EP en otros centros educativos. Contrasta este resultado con el obtenido en la entrevista a los seis docentes expertos, en la entrevista todos ellos (6 de 6) manifiestan conocer buenas prácticas en otros centros. Se ha hallado significación estadística (valor de 0,048 en Kruskal-Wallis) entre la variable

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

independiente "años de docencia en Santiago" y la variable dependiente "conoce buenas prácticas de educación patrimonial". Las principales diferencias se dan entre los docentes que cuentan con 6 a10 años de experiencia en Santiago (todos conocen buenas prácticas de EP) y los que cuentan con 11-20 años o más de 20 (ninguno conoce buenas prácticas de EP). Los que tienen 1 a 5 años de experiencia manifiestan que las conocen en un 50% de los casos.

4- Canales por los que se conocieron las buenas prácticas de EP.

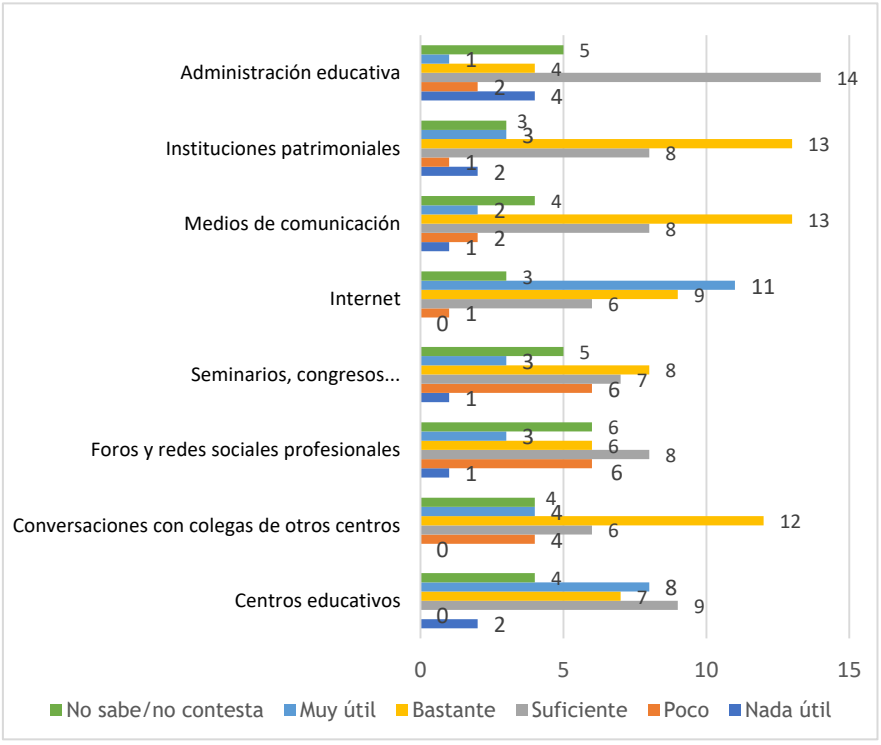


Figura 30. Canales por los que se conocieron Buenas prácticas de EP. Elaboración propia.

Los docentes dicen haber conocido buenas prácticas de EP (figura 30) de manera principal a través de Internet y de la información proveniente de otros centros educativos, obtenida por medio de los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

blogs o bien en conversaciones con colegas de esos centros. En segundo lugar, el acceso al conocimiento de ha tenido lugar a través de instituciones patrimoniales, seminarios específicos y congresos. Y menos frecuentemente a través de foros y redes profesionales y de la propia administración educativa. Se ha hallado significación estadística en dos cuestiones entre la variable independiente "interés en recibir formación en EP" y las variables dependientes "medios de comunicación" (α=0,047 en Kruskal-Wallis) e "instituciones patrimoniales" (α=0,022). En el primer caso se establece que las personas que tienen un grado de interés alto en recibir formación en EP (valores de 4 y 5) tienen un conocimiento de buenas prácticas menor por los medios de comunicación que los que tienen un interés en recibir formación más bajo (valores de 2 y 3). En el segundo caso todos los docentes reconocen el alto grado conocer buenas prácticas de EP por medio de instituciones patrimoniales (valores siempre más altos de 3 sobre 5) pero se dan las mayores diferencias entre los que tienen un interés más alto (valores de 4 y 5) en recibir formación de EP. Así los que tienen un interés de valor 5 en recibir formación en EP han conocido más las buenas prácticas a través de las instituciones patrimoniales.

5- Experiencias de EP mencionadas

A los docentes que afirman conocer buenas prácticas de EP (figura 30) se les pidieron datos de la experiencia. Describen 13 experiencias debido a que un participante dice conocer buenas prácticas, pero no ofrece datos. Se resumen los resultados en la tabla 60, identificadas por título; centro educativo y estrategia didáctica empleada.

Los elementos más empleados en estas prácticas son el Medievo, el cine y las fiestas. Se ha identificado una mayor relación entre las buenas prácticas mencionadas y algunas de las tipologías. En algunos casos una actividad se relaciona con una única tipología y en otros con varias. En la tabla 24 se resumen, en orden decreciente, la relación con los siguientes tipos de patrimonio: histórico artístico (8); etnográfico (8); lingüístico-cultural (3); natural (2); y científico-tecnológico (2). No se mencionan experiencias con el patrimonio arqueológico.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 60. Datos de las experiencias de EP que conocen los docentes. Elaboración propia. F=frecuencia

Centro educativo	Titulo	Descripción de la experiencia	F
CEIP López Ferreiro	Proyectos de intercambio	Intercambios de alumnado con centros educativos de Segovia y Vilarreal (Portugal)	1
CEIP López Ferreiro	O Medievo en Compostela	Trabajo multidisciplinar (proyecto) sobre la historia de la ciudad de Santiago de Compostela	1
CEIP Nicolás del río (Cedeira)	As festas da vila	Trabajo sobre las fiestas tradicionales que se celebran en la villa de Cedeira	1
CEIP Monte dos postes	As marcas de propiedade do casco vello de Santiago	1-Recogida de la información, sobre los diferentes grabados en piedra. 2- recogida de información sobre su sentido y uso 3- salida por el casco histórico para observar, anotar y hacer un compendio de los diferentes símbolos y estudio de las zonas de influencia. 4-elaboración de las conclusiones. Exposición de los resultados obtenidos.	1
CEIP lamas de abade	Santiago medieval	Todos los aspectos de la edad media, modos de vida, arquitectura, etc. Proyecto interdisciplinar realizado por todo el centro educativo [y 30 docentes de todas las áreas curriculares]	3
CEIP Ramón Cabanillas	Camino de Santiago sanabrés	Realización del camino Sanabrés	1
CEIP Ramón Cabanillas	Edad moderna a través del cine	Trabajar hechos relevantes de la edad moderna usando como hilo conductor el cine	1
CRA Boqueixón Vedra	Entroido da Ulla	Representación del carnaval del Ulla	1
CEIP Vidal Portela (Pontevedra)	Cine en el aula	Cine en relación con la naturaleza y con la cultura del teatro oral	1
CEIP Fontiñas	Historia del gallego a través del estado de la música desde las Cantigas hasta la actualidad	Selección de piezas musicales análisis de contenidos encuadre cronológico. Se utilizó el trabajo de Suso Vaamonde que musicó la literatura de casi todos los autores (de. Cantigas) finalmente adaptaron la pieza teatral “un capitán de tiempos idos” por concienciar a la comunidad educativa de la importancia y el valor de nuestra lengua. Si buscas Galicia en ti, tienes que encontrarla.	1
CEIP Fontiñas	Los ríos de nuestra ciudad y su entorno	Alumnado de ed. primaria se documentó sobre los ríos de su entorno próximo y el patrimonio creado a su alrededor. Nos visitó con el profesorado y el guía municipal, se elaboró un dosier final y una presentación con la documentación conseguida.	1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5- La utilidad en Galicia de un repositorio o un centro de buenas prácticas según los docentes.

En la última cuestión se indagó sobre el grado de importancia le concederían a contar con un repositorio de buenas prácticas de EP en Galicia. Las opciones de respuesta se escalaron en Likert de 1 a 5.

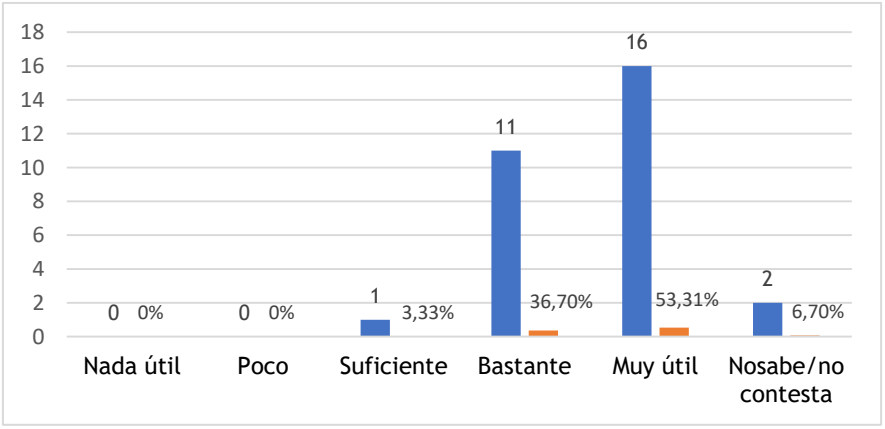


Figura 31. Utilidad de un repositorio de buenas prácticas de EP en Galicia. Elaboración propia.

En la figura 31 se resumen las valoraciones: 16 participantes de 30 que lo consideran muy útil y de otros 11 que lo consideran bastante útil. El 90% consideran muy favorable la existencia y utilidad de un repositorio. Solo 2 personas no contestan y una define la utilidad del recurso con un valor medio y ninguna señala las opciones nada o poco útil. Estas valoraciones son mejores a las expresadas por los docentes expertos en la entrevista, quienes aceptaban la utilidad del repositorio en su mayoría, pero con matices y cierto escepticismo sobre su funcionamiento y viabilidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5.
LOS ESTUDIANTES Y EL PATRIMONIO

La relación de los estudiantes con el patrimonio y la educación patrimonial se analizó por medio de un cuestionario de corte fundamentalmente cualitativo (CUALI+cuanti). En este capítulo se presentan los resultados obtenidos siguiendo el orden de las preguntas de investigación que trataban de indagar: el concepto que manejan los estudiantes sobre el patrimonio; las tipologías patrimoniales con las que se identifican; las actividades de educación patrimonial que realizan en las aulas; las relaciones entre educación patrimonial y aprendizajes históricos; y las actitudes de los estudiantes ante los conflictos patrimoniales (ciudadanía crítica).

5.1. EL CONCEPTO DE PATRIMONIO DE LOS ESTUDIANTES

Para obtener respuesta a la pregunta sobre el concepto de patrimonio que manejan los estudiantes al final de la educación primaria se solicitó a los 279 participantes 10 palabras que asociasen espontáneamente con el término estímulo "patrimonio", siguiendo la técnica de asociación libre.

De acuerdo con la literatura científica, se han analizado las palabras producidas por los estudiantes teniendo en cuenta los criterios de frecuencia de mención y relevancia adjudicada por los estudiantes. Con los resultados de ambos criterios se formulan el núcleo central (los términos con valores más altos de frecuencia y relevancia) y los sucesivos círculos periféricos (los términos con valores más bajos de frecuencia y relevancia) de las representaciones

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de los estudiantes sobre patrimonio. En la tabla 61 se ofrece lista de las palabras clasificadas por la frecuencia decreciente (de relevancia y de mención) utilizando los tonos azules más oscuros para las frecuencias más elevadas, por lo tanto, con mayor centralidad. Se han seleccionado las palabras con frecuencias de 11 menciones o más.

Tabla 61 Palabras asociadas al término estímulo "patrimonio". Criterios de frecuencia y relevancia (n=279). Elaboración propia

Niveles	Palabras	Frecuencia
Núcleo central	Catedral de Santiago	143
	Dinero	96
	Monumentos	93
	Museos	82
	Cultura	79
	Casas	73
	Matrimonio/casarse	66
	Humanidad	64
	Importante	60
	Iglesias	57
1ª Periferia	Esculturas/estatuas	51
	Lugares	51
	Antiguo/antigüedad	46
	Padre	45
	Historia/histórico	44
	Ciudad de Santiago	43
	Edificio del Concello/Ayuntamiento	42
	Colegio/instituto	41
	Edificios	41
	Naturaleza	34
	Plazas	32
	Torres	30

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Niveles	Palabras	Frecuencia
2ª Periferia	Ayuntamiento de Santiago	25
	Parque de la Alameda	24
	País	22
	Personas	22
	Protección	22
	Arte	21
	Catedrales	21
	Política	21
	Comida	19
	Lengua gallega	18
	Parque	18
	Pertenencias	18
	Cuadros	17
	Fuentes	17
	Hostal de los Reyes Católicos	17
	Patria	17
	Interesante	16
3ª Periferia	Camino de Santiago	15
	Torre Eiffel	14
	Familia	14
	Paisaje	14
	Ropa	14
	Herencia	13
	Libros	13
	Plaza del Obradoiro	13
	Zona vieja de Santiago	13
	Animales	12
	Canciones	12
	Educación	12
	Objetos	12
	Presidente	12
	Coliseo Romano	11
	Juegos/juguetes	11
	Calles	11
	Zonas	11

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Con los datos de la tabla 61 se obtiene una estructura de las representaciones de los estudiantes sobre el patrimonio organizada en cuatro niveles; Por su relevancia, se describen con más detalle los dos primeros niveles, utilizando las periferias 2ª y 3ª para completar y matizar las representaciones.

La estructura de las representaciones de los estudiantes indica que manejan simultáneamente una doble perspectiva sobre el patrimonio; una más tradicional en la que dominan los aspectos materiales y económicos y otra más actual vinculada a sus experiencias cotidianas.

5.1.1. Perspectiva tradicional

Es la forma en que se ha entendido el patrimonio desde los orígenes el concepto en los siglos XVIII y XIX y que ha ejercido una fuerte influencia hasta la actualidad. En esta perspectiva dominan los aspectos materiales y económicos del patrimonio y tiene una fuerte influencia el Discurso Autorizado del Patrimonio (DAP) construido por personas y grupos y organizaciones que han ostentado el poder en la sociedad. En los resultados de la tabla 61 aparece representada por los siguientes aspectos:

a) Elementos materiales. El patrimonio se identifica, con mayor frecuencia entre los estudiantes participantes, con monumentos o edificios antiguos, generalmente construidos con materiales nobles (piedra y/o madera), y con funciones religiosas o políticas. Entre ellos ocupa un lugar preeminente la *Catedral de Santiago* (143 menciones), a su lado en el núcleo central, *Monumentos* (93), *Museos* (82) e *Iglesias* (57). En la 1ª periferia aparecen términos como *Esculturas/estatuas* (51), *Edificio del Ayuntamiento (42)*, *Edificios* (41), *Plazas* (32) y *Torres* (30); que refuerzan el peso del patrimonio material-tangible de carácter arquitectónico. Esta imagen se completa con elementos pertenecientes a las periferias más distantes del núcleo donde aparecen nuevamente edificaciones concretas de la ciudad de Santiago como el *Hostal de los Reyes Católicos*; *la Plaza del Obradoiro* o el conjunto de la *Ciudad Vieja*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

b) Riqueza y valor económico. Se trata de la identificación tradicional del patrimonio con riqueza, posesiones, bienes (heredados o no), pertenencias y otras acepciones clásicas. A este aspecto corresponden las palabras *Dinero* (93), *Casas* (73), *Pertenencias* (18) o *Herencia* (13) que también forman parte, en varios casos, del núcleo central de las representaciones-

c) Antigüedad y valor histórico-artístico: este rasgo aparece frecuentemente vinculado a patrimonio de forma espontánea y se refleja en términos como *Importante* (60), *Antiguo/Antigüedad* (46), *Historia/Histórico* (44) y también *Protección* (22) o *Arte* (21). Este aspecto denota la presencia de la perspectiva tradicional eurocéntrica que se ha utilizado y aún se utiliza para los procesos de catalogación y protección del patrimonio. Este rasgo, junto con la dimensión material y monumental que vimos en primer lugar, constituye el conglomerado de la visión tradicional del patrimonio.

5.1.2. Perspectiva simbólico-identitaria

Esta perspectiva, que tiene una presencia menos destacada en cuanto a frecuencia o relevancia en la representación del patrimonio de los estudiantes, hace referencia a los aspectos inmateriales, a las experiencias cotidianas de los estudiantes y los vínculos que desarrollan con ciertos elementos patrimoniales. Se trata de la perspectiva que ha centrado la atención de la investigación en las últimas décadas y da acogida a las personas y grupos sociales que participan de forma no hegemónica en los procesos de patrimonialización, así como a los discursos alternativos en relación con el patrimonio. En la tabla 61 está representada por los siguientes aspectos:

a) Elementos de la cultura inmaterial. Los estudiantes mencionan con frecuencias elevadas algunos elementos que hacen referencia al patrimonio cultural inmaterial, como *Cultura* (74), *Humanidad* (69), *Comida* (19), *Lengua gallega* (18), *Paisaje* (14) o *Educación* (12). A ellas habría que añadir otros términos con referencias identitarias más marcadas, como *País* (22) o *Patria* (17). Aunque ocupen un lugar de segundo orden por la frecuencia de las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

palabras, los aspectos inmateriales e identitarios del patrimonio están representados por un número elevado de términos.

b) Lugares y entornos relevantes. Los lugares y espacios en los que se producen las relaciones sociales con la familia o los iguales ocupan también una posición destacada en la representación del patrimonio, lo que pone de manifiesto la importancia de la construcción del "sentido de lugar" durante esta etapa de educación primaria. Esta dimensión de vinculación con lugares significativos aparece representada en términos como *Lugares* (51), *Plazas* (32), *Calles* (11), *Zonas* (11). En estos lugares relevantes para los estudiantes también ocupan una posición relevante los espacios naturales o los seres vivos que los habitan poniendo de manifiesto el aprecio hacia la naturaleza y los seres vivos característico de la infancia. Este aspecto se hace presente en palabras como *Naturaleza* (34), *Parque de la Alameda* (18) o *Animales* (12).

c) Instituciones, personas y objetos. Finalmente, el patrimonio de los estudiantes también está poblado de instituciones en las que se desarrolla su vida cotidiana, las personas que forman parte de la vida cotidiana y los objetos con los que establecen vínculos emocionales. Este ámbito del patrimonio cotidiano está representado por instituciones como Colegio/Instituto (41), Ayuntamiento/Concello (25) o Familia (14). Los términos *Padre* (42) y *Personas* (25) hacen referencia al papel relevante de las personas en relación con el patrimonio. Finalmente, *Ropa* (14), *Libros* (13), *Objetos* (12) o *Juguetes* (1) ponen de manifiesto que los objetos con los que los estudiantes establecen vínculos emocionales ocupan un lugar menos destacado en sus representaciones del patrimonio.

Para finalizar con la aproximación al concepto de patrimonio que manejan los estudiantes participantes del área escolar de Santiago de Compostela, se ofrece en la figura 32 una representación gráfica en forma de nube de palabras que facilita la comprensión de lo que conforma el núcleo central de las representaciones de los estudiantes sobre el patrimonio. El color granate identifica los cinco elementos más importantes del núcleo; el color verde claro los cinco siguientes; el color rojo se reserva para los adjetivos que califican de forma más

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

habitual al patrimonio; en color azul aparece el resto de las palabras. Los tonos oscuros indican mayor centralidad mientras que los tonos claros identifican los elementos de las periferias cercanas.



Figura 32. El núcleo central de las representaciones de los estudiantes sobre el patrimonio. Elaboración propia

5.2. LA IDENTIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON EL PATRIMONIO

Para indagar cuáles son los elementos del patrimonio local que los estudiantes consideran más relevantes o a los que conceden un valor patrimonial más elevado, se les solicitó que citasen los lugares a los que llevarían a un amigo de su edad que visitase por primera vez Santiago; además, se les pidió que valorasen a través de una escala Likert seis imágenes que representan diferentes tipologías patrimoniales y, finalmente, que justificasen la elección de la imagen con la que se sienten más identificados. Se presentan a continuación los resultados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.1. Patrimonio local elegido para mostrar a un amigo

Se solicitó a los estudiantes que seleccionasen 10 lugares interesantes para mostrar a un amigo que visita la ciudad de Santiago y después que eligiesen los tres más importantes. Para el análisis, se utiliza el método de asociación de palabras atendiendo a dos criterios: la frecuencia de mención y la relevancia adjudicada por los estudiantes. En la tabla 62 se ofrecen los resultados presentando exclusivamente los lugares con frecuencia de 12 menciones o más. Los datos se organizan en cuatro niveles de menciones decrecientes, siendo los valores más altos los candidatos a formar parte núcleo central de las representaciones y los restantes formarán las tres periferias sucesivas. Se utiliza una gama de colores marrones para facilitar la visualización de los datos siendo los tonos oscuros los que identifican las frecuencias más altas y por lo tanto la mayor centralidad en la representación.

Tabla 62. Lugares elegidos por los estudiantes para visitar con un amigo de su edad. Criterio de frecuencia y relevancia (n=279). Elaboración propia

Niveles	Palabras	Frecuencia
Núcleo Central	Catedral de Santiago	419
	Parque de la Alameda	204
	Ciudad Vieja de Santiago	128
	Centro comercial As Cancelas	122
	Ciudad de la cultura	122
	Plaza del Obradoiro	109
	Urban planet	64
	Cine	63
	Mercado de Abastos	61
	Centro comercial Área Central	60
	Museos	59
1ª Periferia	Plaza Roja	54
	Plaza de la Quintana	52
	Hostal de los reyes católicos	49
	Parques	49
	Mi casa	43
	Plaza de Platerías	43
	Mi colegio	38
	Estadio de fútbol SD Compostela	37

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Niveles	Palabras	Frecuencia
2ª Periferia	Museo do Pobo Galego	32
	Auditorio de Galicia	27
	McDonald's	24
	Plaza de Cervantes	24
	Pórtico de la Gloria	24
	Burger King	23
	Centro de Santiago	23
	Museo de las Peregrinaciones	23
	Monte do Gozo	22
	Zona nueva	22
	Concello	21
	El Corte ingles	21
3ª Periferia	Monte Pedroso	19
	Parque de Belvís	19
	Río Sar	18
	Bosque de Conxo	17
	Centros comerciales	16
	Museo de Historia Natural	16
	Parque Vista Alegre	15
	Piscinas	15
	Camino de Santiago	13
	Museo MUPEGA	13
	Campus universitario	12
	Iglesias	12

Los resultados de este ítem permiten completar y matizar los referidos al concepto de patrimonio (apartado 5.1. de este capítulo) concretándolo con elementos del patrimonio local. La relación de los lugares elegidos por los estudiantes para compartir con compañeros de su edad incluye:

a) Lugares emblemáticos de la Ciudad Vieja. Son las arquitecturas históricas que tienen una fuerte presencia en el imaginario de los estudiantes y ocupan el núcleo central de las representaciones. *La Catedral* (419 menciones) vuelve a ser el elemento patrimonial más citado seguida por el conjunto de la *Ciudad Vieja*, la *Plaza del Obradoiro*, *El Pórtico de la Gloria*, las plazas de *La Quintana* y *Platerías* o el *Mercado de Abastos*. Estos patrimonios arquitectónicos continúan ocupando el lugar central en las representaciones de los estudiantes, como ya lo habían hecho a través de las palabras asociadas a patrimonio (apartado 5.1.).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

b) Centros culturales y de ocio. Muy cerca de los anteriores por la frecuencia de citas y la relevancia se encuentran los centros comerciales y lugares de ocio y tiempo libre. Se trata de *La Ciudad de la Cultura* (122 menciones), los centros comerciales *As Cancelas*, *Área Central* o *El Corte Inglés*, *Auditorio de Galicia*, *Estadio de Fútbol*, *Museos* y *Cines*. Estos espacios, que tienen una presencia destacada en la vida cotidiana de los estudiantes, suponen una novedad respecto a los datos que proporcionaban las palabras asociadas a patrimonio (apartado 5.1.). El hecho de que los estudiantes elijan lugares para compartir con amigos justifica la aparición en un lugar destacado de los espacios relacionados con tiempo libre en los que se desarrollan las relaciones sociales entre iguales y las formas juveniles de ocio y consumo.

c) Parques y espacios naturales. Situados entre el núcleo y la periferia de las representaciones aparecen los parques y espacios naturales de la ciudad. Sorprende que el *Parque de la Alameda* (204 menciones) sea el segundo lugar más citado, solo por detrás de la Catedral. A su lado, pero ya en la periferia de las representaciones, aparecen *Monte do Gozo*, *Monte Pedroso*, *Parque de Belvís*, *Río Sar*, *Bosque de Conxo* o *Parque de Vistalegre*. El aprecio por la naturaleza característico de la infancia, que ya hemos visto aparecer en el concepto de patrimonio, junto al protagonismo que han adquirido los espacios verdes en el urbanismo compostelano y en las propias prácticas escolares son factores que ayudan a explicar la presencia relevante de los elementos patrimoniales relacionados con la naturaleza en la ciudad.

d) Lugares con vínculos personales. Finalmente, en la periferia más próxima al núcleo y con una frecuencia de menciones importante aparecen lugares con los que los estudiantes desarrollan vínculos emocionales y sentido de pertenencia. Son solo dos ejemplos, pero suficientemente representativos: *Mi casa* (43 menciones) y *Mi colegio* (38).

Este ítem en el que los estudiantes eligieron lugares importantes para compartir con amigos hizo posible que los elementos patrimoniales que se relacionan con la socialización, la convivencia y los vínculos personales adquieran mayor relevancia. Esto es lo que justifica que en

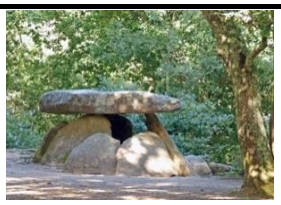
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

el núcleo central y en la periferia más próxima aparezcan un número más elevado de elementos patrimoniales relacionados con el juego, el ocio y el consumo, y que adquieran protagonismo espacios de socialización diaria como la casa o la escuela. Al lado de esta perspectiva más personal y afectiva del patrimonio, siguen ocupando un lugar destacado las tipologías patrimoniales histórico-artísticas y las que hacen referencia a la valoración y el aprecio de la naturaleza. En la construcción de este tipo de representación tiene un protagonismo importante las formas de sociabilidad infantil y juvenil, pero también las estrategias comerciales utilizadas en la promoción turística de la ciudad (Xacobeo, Camino de Santiago) y, por supuesto, la escuela a través del uso del patrimonio histórico-artístico y de los espacios naturales en las prácticas escolares.

5.2.2. Identificación con distintos elementos patrimoniales

Se presentó a los estudiantes seis imágenes que representaban distintos elementos patrimoniales para que valorasen el grado de identificación que tenían con cada uno de ellos utilizando una escala tipo Likert (1=nada identificado; 5=totalmente identificado). Las imágenes aparecen en la tabla 63 para una mejor comprensión de la tarea.

Tabla 63. Imágenes para valorar el grado de identificación con escala Likert. Elaboración propia

		
Imagen 1. Paisaje rural	**Imagen 2. Ciudad Vieja de Santiago**	**Imagen 3. Dolmen**
		
Imagen 4. Restos arqueológicos (museo)	**Imagen 5. Toponimia**	**Imagen 6. Entroido/Carnaval**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la tabla 64 se ofrecen los resultados cuantitativos de la prueba utilizando un patrón visual en el que los tonos verdes más oscuros indican mayor enraizamiento de las respuestas.

Tabla 64. Resultados del grado de identificación con las imágenes con escala Likert (1-5). (n=279). Elaboración propia

Imágenes de elementos patrimoniales	1	2	3	4	5
Imagen 2- Ciudad Vieja de Santiago	6	11	33	72	155
Imagen 6- Entroido/Carnaval	33	42	52	72	78
Imagen 4- Restos arqueológicos(museo)	39	53	64	61	59
Imagen 5- Toponimia	68	120	58	43	46
Imagen 1- Paisaje rural	70	50	67	43	44
Imagen 3- Dolmen	55	61	64	58	6

El elemento patrimonial con el que los estudiantes se sienten más identificados (valor 5 de la escala) es la *Ciudad Vieja* de Santiago seguida del *Carnaval/Entroido*. En el extremo opuesto, los elementos patrimoniales con los que el alumnado expresa menor nivel de identificación son el *Dolmen* y el *Paisaje rural*, quedando en una posición intermedia los *Restos arqueológicos* y la *Toponimia*. Estos datos resultan consistentes con los que se obtuvieron en los epígrafes anteriores (tablas y 61 y 62) y parecen poner de manifiesto que la residencia urbana de la mayor parte de los estudiantes participantes, así como la fuerte presencia de las celebraciones del Entroido tanto en el contexto social como en el escolar son factores decisivos de la mayor identificación con estas tipologías patrimoniales.

Para completar la interpretación de las elecciones de los estudiantes, se les solicitó que eligiesen la imagen con la que se sentían más identificados, descartando las demás y explicando las razones de esta elección. La figura 33 ofrece los datos cuantitativos de esta respuesta que se acompañarán de extractos textuales que sirvieron de evidencias empíricas del análisis. La suma de las frecuencias (295) es mayor que el número de participantes (279) debido a que en algunos casos seleccionaron más de un elemento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

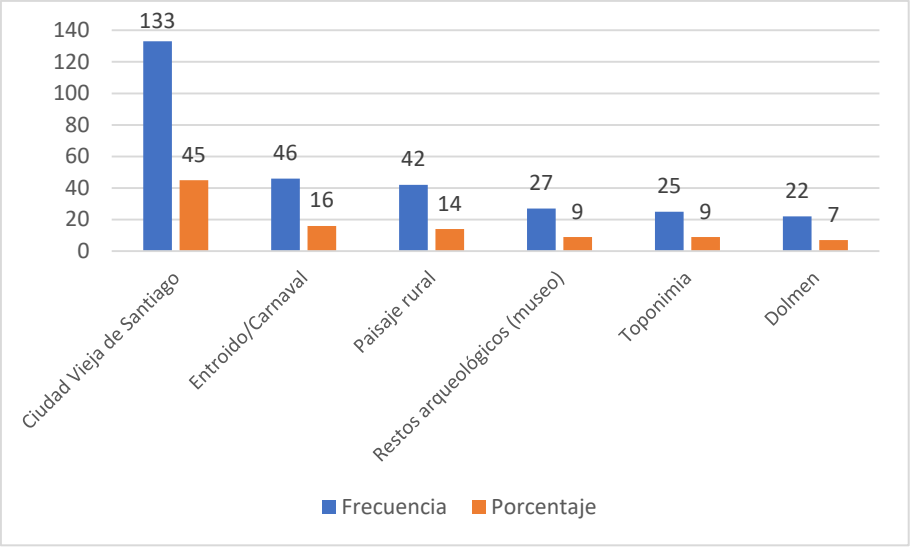


Figura 33. Elementos patrimoniales preferidos por los estudiantes. Datos absolutos y porcentajes (n=279). Elaboración propia

Los resultados cuantitativos confirman la relevancia de los dos elementos patrimoniales con los que se sienten más identificados: la *Ciudad Vieja* y el *Carnaval/Entroido*. La Ciudad Vieja fue elegida por el 45% de los participantes que lo justifican a través de una serie de argumentos variados como la residencia en la ciudad, su uso como zona de ocio y paseo, su antigüedad, historia y belleza, los recuerdos positivos de infancia, o el valor simbólico como patrimonio. En la tabla 65 se presentan los argumentos organizados por categorías, frecuencia de uso y algunas citas textuales como ejemplos de los argumentos más utilizados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 65. Argumentos para la elección de la Ciudad Vieja (imagen 2). Categorías, frecuencia y citas textuales. Elaboración propia

Argumentos	Frec.	Citas
Residencia o visita	73	4:18 ¶ 70 Vivo en la ciudad y me siento identificada. 5:36 ¶ 186 Siempre que puedo voy a visitarla.
Belleza	32	5:94 ¶ 478 Tiene monumentos bonitos. 5:57 ¶ 292 – 293 Esa zona es la que más me gusta de la ciudad
Recuerdos positivos	29	5:55 ¶ 283 Siempre que paso por ahí empiezo a correr y jugar con mi hermana 5:84 ¶ 433 Cuando era pequeña siempre iba por la zona vieja 5:22 ¶ 110 Pasé muy buenos momentos por allí.
La catedral está allí	13	5:121 ¶ 620 Porque está frente a la Catedral de Santiago, y para mí es el monumento más importante de Santiago de Compostela
Interés histórico	7	7:2 ¶ 12 Son sitios antiguos con una historia detrás y además son preciosos
Asociada a familiares	5	5:64 ¶ 329 porque es la Catedral […] y es lo más importante de Santiago y siempre voy a la Catedral con mi madre
Valor simbólico	5	5:106 ¶ 541 Es típico de Santiago y tiene un significado de cariño para mí.
Interés turístico	2	5:61 ¶ 313 Me parece un lugar muy bonito, antiguo y de importancia turística.
Consumo/ restauración	1	5:24 ¶ 121 Cuando estoy con mis padres y tengo tiempo voy a la zona vieja a tomarme un helado y a algún restaurante
Identificación con patrimonio	1	5:58 ¶ 298 En mi opinión representa bastante el patrimonio y las demás no tanto.

El Entroido/Carnaval es la imagen elegida en segundo lugar (16% de los participantes), a una gran distancia de la Ciudad Vieja. Esta celebración popular característica del patrimonio inmaterial de Galicia tiene una amplia difusión en la ciudad compostelana y también es objeto de trabajo habitual en los centros educativos a través de representaciones, concursos de disfraces, etc. que cuentan con una elevada participación del alumnado y que precede a un período vacacional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la tabla 66 se ofrecen los argumentos de los estudiantes para justificar su elección organizados por categorías, frecuencia y algunas citas textuales a título de ejemplos. Los argumentos más utilizados hacen referencia al carácter lúdico y divertido de los carnavales, la belleza de las máscaras y desfiles, las localidades con tradición de Entroido o las visitas con familiares.

Tabla 66. Argumentos para la elección del Entroido/Carnaval (imagen 6). Categorías, frecuencia y citas textuales. Elaboración propia

Argumentos	Frec.	Citas
Carácter festivo y divertido	21	6: 2 ¶ 15 Me gusta mucho disfrazarme y participar en concursos. Además, a veces voy a Xinzo al Entroido
Belleza	16	6:17 ¶ 81 Es un desfile muy bonito que se hace todos los años por carnaval.
Gusto por las tradiciones	7	6:32 ¶ 159 Me gustan mucho las fiestas tradicionales, especialmente el "entroido", los "peliqueiros".
Proximidad geográfica/ Haber visitado	6	6:27 ¶ 134 Soy de Xinzo de Limia y me visto de pantalla todos los carnavales. 5:37 ¶ 191 Fui varias veces a verlo.
Referencias familiares	4	6:30 ¶ 149 Me gustan los cigarrones. Mis abuelos son de allí cerca y celebramos esa fiesta.
Las máscaras, el colorido	3	4:48 ¶ 190 En el carnaval tienen máscaras muy originales y coloridas con diferentes animales.
Presencia en los medios	2	5:37 ¶ 191 Lo he visto también en televisión.

En tercer lugar, los estudiantes eligen la imagen del paisaje rural (14% de los participantes). La tabla 67 ofrece los argumentos utilizados por los estudiantes para la elección organizados en categorías, frecuencias y algunos ejemplos de citas textuales más relevantes. Los argumentos más utilizados hacen referencia a la residencia propia o de familiares (abuelos) en el campo, la belleza y sensación de tranquilidad del paisaje rural o el gusto por la naturaleza, los animales y el juego.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 67. Argumentos para la elección del paisaje rural (imagen 2). Categorías, frecuencia y citas textuales, Elaboración propia

Argumentos	Frec.	Citas
Residencia en el campo	16	4:8 ¶ 40 Vivo en una aldea parecida a esa y me siento más identificada. 4:41 ¶ 170 Vivo en una aldea, es un paisaje muy bonito y respiro aire puro.
Asociado a Familiares	10	4:7 ¶ 35 Mis abuelos viven en una aldea y todos los fines de semana voy a visitarlos.
Belleza paisajística	10	4:38 ¶ 155 Es un paisaje muy bonito. 4:16 ¶ 60 Me encantan los paisajes de Galicia.
Sentimiento de tranquilidad	9	4:50 ¶ 200 El paisaje rural me transmite mucha tranquilidad. 4:52 ¶ 205 Porque vive poca gente.
Gusto por la naturaleza, los animales y el juego	6	4:6 ¶ 30 Paso las vacaciones en la casa de mis abuelos, que viven en pueblos con mucha vegetación, bosques y naturaleza. Lo paso genial haciendo chozas y jugando. 4:41 ¶ 170 Hay muchos animales con los que puedes jugar sin hacerte daño, incluidos gatos, perros y ardillas. También hay muchos pájaros que cantan y se posan en mi ventana.
Desconectar de la rutina urbana	2	4:15 ¶ 20 Me encanta estar fuera de la ciudad.
Es más interesante	1	5:43 ¶ 222 porque es más interesante.

La imagen 4, que representa el patrimonio arqueológico en un museo, fue elegido por el 9% de los estudiantes como aquel con el que se identifican más. Los argumentos utilizados para su elección hacen referencia al interés por conocer el pasado, el gusto por los museos y los objetos antiguos, las visitas con el colegio y la familia que resultaron divertidas. En la tabla 68 se ofrecen los argumentos de los estudiantes organizados en categorías, frecuencias y algunos ejemplos de citas textuales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 68. Argumentos para la elección del patrimonio arqueológico (imagen 4). Categorías, frecuencia y citas textuales. Elaboración propia

Argumentos	Frec.	Citas
Interés por el pasado/Prehistoria	12	2:2 ¶ 16 Me interesa como vivían otras culturas en otros tiempos 2:28 ¶ 149 Me interesan y me gustan los elementos históricos y prehistóricos 2:10 ¶ 56 Me gusta porque puedo aprender cosas sobre el pasado
Gusto por los museos	11	2:14 ¶ 77 Me gusta el Museo do Pobo Galego, hay muchas cosas para ver 2:11 ¶61 Yo soy muy fan de los museos, sobre todo los gallegos, ¡son alucinantes!
Visitas con colegio o familia	10	2:14 ¶ 77 El año pasado fuimos al museo todos los alumnos de 5º de primaria 2: 6 ¶ 36 Suelo ir al Museo do Pobo Galego con mi familia y me gusta mucho.
Interés por las armas y objetos antiguos	8	2:19 ¶ 102 Me gustó porque molaban mucho las historias que tenían las armas y los objetos que había allí. 2:3 ¶ 20 – 21 Por las armas, porque me encanta como son.
Recuerdo divertido	2	2:16 ¶ 87 Fue una visita muy divertida

La imagen 5, que representa varios topónimos del entorno de Santiago, fue elegida por el 9% de los estudiantes como el elemento patrimonial como el que más se identifican. Los argumentos más utilizados para esta elección son el sentido de lugar o la referencia a lugares próximos a ellos, la residencia de familiares suyos en esos lugares, la vida tranquila y saludable del rural o el gusto por la lengua gallega. En la tabla 69 se presentan estos argumentos organizados en categorías, frecuencia y algunos ejemplos de citas textuales de los estudiantes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 69. Argumentos para la elección de la toponimia (imagen 5). Categorías, frecuencia y citas textuales. Elaboración propia

Argumentos	Frec.	Citas
Sentido de lugar	14	3:12 ¶ 68 Lo conozco porque paso mucho por ese lugar y me suenan los carteles. 3:25 ¶ 133 Me siento identificada porque paso por allí todos los días en verano. 3:20 ¶ 108 Me gusta mucho ver las señales de los lugares.
Relaciones familiares	8	3:23 ¶ 123 Mi padre vive en Boqueixón y recorro esa carretera casi todos los días 3:9 ¶ 51 Los fines de semana siempre voy a la casa de mi abuela que vive allí.
Lugar tranquilo y saludable	1	3:4 ¶ 26 Es más tranquilo y hay menos contaminación.
Gusto por la lengua gallega	1	3:14 ¶ 78 Siempre utilizo la lengua gallega y me gusta mucho.

La imagen 3, que representa un dolmen, fue el elemento patrimonial elegido por un número menor de estudiantes (7% de los participantes). A pesar de que representa la primera forma de urbanización del territorio de Galicia y tiene un elevado valor simbólico en el imaginario colectivo, no resulta significativo para el conjunto del alumnado de 11 años, tal vez porque este tipo de arquitectura no está presente en el entorno próximo de los estudiantes. Los argumentos utilizados para la elección hacen referencia al gusto por la Prehistoria, la belleza del dolmen, el gusto por la naturaleza, la proximidad a la residencia o las visitas, y el valor simbólico del dolmen. En la tabla 70 se ofrecen estos argumentos organizados por categorías, frecuencia y algunas citas textuales de los estudiantes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 70. Argumentos para la elección del dolmen (imagen 3). Categorías, frecuencia y citas textuales. Elaboración propia

Argumentos	Frec.	Citas
Gusto por la Prehistoria	6	7:17 ¶ 82 El Dolmen porque me gusta la prehistoria. 7:15 ¶ 71 Era donde vivían los hombres de la prehistoria.
Belleza/Ocio	5	7:10 ¶ 46 porque es un lugar bonito para relajarse y para pasar tu tiempo de ocio. 7:3¶ 13 me gusta porque es bonito, prehistórico
Gusto por la naturaleza	5	7:12 ¶ 56 Me gusta porque me gusta mucho la naturaleza y los lugares naturales.
Residencia o Visitas	4	7:20 ¶ 97 Es el dolmen de Axeitos. Yo nací allí. 7:23 ¶ 112 Todos los veranos voy a ese dolmen
Símbolo de heroísmo	1	7:18 ¶ 87 El dolmen es la tumba de un guerrero.

5.2.3. Actividades de educación patrimonial en las aulas

Para indagar las representaciones de los estudiantes sobre la forma en que se lleva a cabo en las aulas el trabajo con el patrimonio, así como sus preferencias a este respecto, se utilizaron dos ítems del cuestionario. En el primero se les solicitaba que indicasen sobre una relación de actividades habituales en educación patrimonial cuáles eran las que realizaban con más frecuencia. En el segundo, se les solicitó que mencionasen la actividad de educación patrimonial que les resultó más interesante o con la que habían disfrutado más,

5.2.3.1. Actividades de EP más frecuentes en las aulas.

En la tabla 71 se ofrecen las respuestas de los estudiantes sobre la frecuencia con la que realizan diferentes actividades de educación patrimonial utilizando una escala Likert (1=nada; 5= mucho).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 71. Frecuencia de realización de actividades de educación patrimonial según los estudiantes (n=279). Elaboración propia

Actividades	Escala	Frecuencias
Explicación del profesor/a	5	112
	4	66
	3	55
	2	28
	1	14
No contesta		0
Vistas de imágenes, documentales, vídeos	5	25
	4	53
	3	82
	2	79
	1	37
No contesta		3
Visitas a lugares de interés (castros, castillos, ciudad) museos e instituciones	5	43
	4	60
	3	80
	2	59
	1	34
No contesta		4
Trabajos de investigación	5	63
	4	58
	3	70
	2	44
	1	40
No contesta		4
Fiestas y celebraciones	5	66
	4	63
	3	45
	2	46
	1	55
No contesta		4
Campañas de recuperación y difusión del patrimonio	5	12
	4	21
	3	46
	2	62
	1	129
No contesta		9
Juegos	5	73
	4	46
	3	62
	2	39
	1	57
No contesta		2

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los estudiantes perciben que las actividades que realizan de forma más frecuente en las aulas son, por este orden: a) Las explicaciones del profesorado, que reciben valoración positiva (muy o bastante frecuentes) por parte del 63,7% de los estudiantes; b) las fiestas y celebraciones (carnaval y otras) valoradas positivamente por el 46,2%; c) las investigaciones sobre patrimonio, valoradas positivamente por el 43,4%; d) los juegos, valorados positivamente por el 42,6%; e) las visitas a lugares, museos e instituciones, con un 36,9% de valoración positiva; f) el uso de vídeos e imágenes referidos al patrimonio, con 27,9% de valoración positiva; y g) las campañas de recuperación y difusión del patrimonio, con un 11,8% de valoración positiva. Globalmente, tan solo las explicaciones del profesorado reciben una valoración positiva (valores 5 y 4 de frecuencia en la escala Likert) de más de la mitad del alumnado, mientas, en el extremo opuesto, las campañas de recuperación y difusión del patrimonio obtienen una valoración negativa (valores 1 y 2 de la escala Likert) de cerca del 70% de los participantes. Las fiestas y celebraciones, los juegos, las investigaciones y las visitas a lugares patrimoniales se sitúan en valores intermedios en cuanto a la frecuencia de realización.

5.2.3.2. La actividad patrimonial más apreciada.

Para contrastar los datos del ítem anterior, se solicitó a los estudiantes que indicasen cuál había sido la actividad de trabajo sobre el patrimonio con la que habían disfrutado más. Para presentar de forma eficaz la gran diversidad de datos recogidos se ha elaborado la tabla 72 en la que se organizan las actividades mencionadas por los estudiantes según varios criterios: la realización dentro o fuera del aula, los elementos patrimoniales con los que se trabajó, y la localización geográfica de la actividad, al tiempo que se indica la frecuencia con la que se citan las actividades.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 72. Actividades de EP en las que el alumnado declara haber disfrutado más, con indicación de frecuencias. Elaboración propia

Modalidad	Categorías	Subcategorías	Frecuencia
Dentro del aula	Tipo de Actividad	Juegos, celebraciones y fiestas	23
		Investigaciones	7
		Proyectos de trabajos	6
		Explicaciones del profesor/a	2
		Visionado de videos	2
		Visita de un experto al centro	1
		No especifica tipo de actividad	1
	Elemento empleado	Navidad	7
		Carnaval/Entroido	4
		Juegos populares o tradicionales	3
		Patrimonio material	2
		Gárgolas	2
		Magosto	2
		Camino de Santiago	1
		No especifica elemento	18
Fuera del aula	Tipo de Actividad	Salida al campo (sin explicitar el término)	73
		Excursión (explicitada de este modo)	47
		Visita a museo/centro de interpretación	26
		Juegos y celebraciones	19
		No especifica estrategia	5
	Elemento empleado	Naturaleza	24
		Villas y ciudades	23
		Catedral de Santiago	19
		Patrimonio arqueológico/históricos	13
		Islas de Galicia	13
		Ciudad Vieja de Santiago	11
		Camino Santiago	10
		Bosque de Conxo	9
		Parque de Belvís	6
		Museo Pedagógico de Galicia	6
		Parque zoológico de Marcelle	6
		Muralla de Lugo	6
		Teatro	5

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Modalidad	Categorías	Subcategorías	Frecuencia
		Palacio Mateus	4
		Granja escuela	4
		Cuerpos de Seguridad del Estado	4
		Castro de Baroña	4
		Planetario	4
		Museo do Pobo Galego	3
		Parque de la Alameda de Santiago	3
		Juegos tradicionales	3
		Magosto	2
		Castillo	2
		Música	1
		No especifica elemento	24
	Ubicación geográfica	Santiago de Compostela	83
		Portugal	9
		Camino a Santiago	9
		Mallorca	8
		Lugo	6
		Ribeira	6
		Outeiro de Rei (Lugo)	6
		Vilagarcía de Arousa (Pontevedra)	4
		Lalín	4
		Campo Lameiro (Pontevedra)	2
		Ciudad de Pontevedra	2
		Parque Natural de Fragas do Eume	2
		Parque Nacional de Islas cíes	2
		Xanceda (A Coruña)	2
		Ourense	1
		Isla de Ons	1
		Asturias	1
		No especifica Ubicación	35
No especifica dentro o fuera del aula			32
No contesta			26
Ninguna fue interesante			14

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De las 213 experiencias de educación patrimonial citadas por los estudiantes como más interesantes y placenteras, un 80,7% se realizaron fuera de las aulas frente a un 19,3% que se realizaron en las aulas, lo que no deja lugar a dudas sobre las preferencias y, en consecuencia, la mejor disposición del alumnado hacia las actividades en el exterior de las aulas.

Los destinos más frecuentados en estas salidas ("excursiones" en la terminología habitual de alumnado) son espacios naturales protegidos, núcleos urbanos (villas y ciudades) de Galicia, ocupando el primer lugar la ciudad de Santiago, distintos elementos del patrimonio histórico-artístico (con la Catedral de Santiago como el más frecuentado), museos y otras instituciones patrimoniales, algunas celebraciones festivas como el carnaval o el magosto, y algunas actividades de teatro y música. En cuanto a la localización geográfica, de las 17 salidas con destino identificado 14 se localizan en la Comunidad Autónoma de Galicia, otros dos en España (Asturias y Mallorca) y uno en Portugal.

Se ofrecen a continuación algunas narrativas de estudiantes que sirven de ejemplo de las descripciones comunes de las actividades fuera del aula:

> 2:10, p 2 Fuimos al parque de Belvís, aprendimos sobre las plantas y los animales y jugamos a varios juegos.
>
> 2:81, p 13 Una vez fuimos de excursión y paseamos por toda la Ciudad Vieja de Santiago, y una guía nos explicaba las cosas más importantes.
>
> 2:205, p 31 Cando fuimos al Museo de las Peregrinaciones nos explicaron cómo era Galicia antes de que existieran los móviles y el resto de las tecnologías actuales.
>
> 2:102, p 16 En el Bosque de Conxo lo pasamos muy bien. Se interpretó una obra teatral representando el Banquete de Conxo con personajes de Aurelio Aguirre, Rosalía de Castro, Luís Seoane, Murguía y Eduardo Pondal. Luego cantamos varias canciones.

Entre las actividades realizadas en el interior de las aulas, las que reciben mayor número de menciones son las celebraciones y fiestas de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

carácter lúdico, que suponen algo más de la mitad de las experiencias citadas; entre ellas destacan las celebraciones de Carnaval y Navidad. Siguen a gran distancia las investigaciones y los proyectos de trabajo y resultan casi anecdóticos el visionado de vídeos o la visita al aula de alguna persona experta. Además del carácter lúdico o festivo de estas actividades, otros factores que las hacen gratificantes son la participación de las familias o las referencias a aspectos de la tradición cultural o la construcción de la identidad. Se recogen a continuación algunas narrativas de los estudiantes que refieren actividades satisfactorias llevadas a cabo en el interior de las aulas.

> 2:254, p 39 En el *Entroido* nos disfrazamos y hacemos fiesta en el colegio.
>
> 2:173, p 26 El año pasado hicimos un proyecto sobre el patrimonio, y por el carnaval teníamos que ir disfrazados de "algo" del patrimonio gallego. Yo fui de bandera de Galicia.
>
> 2:237, p 36 Disfruté mucho cuando hicimos un trabajo de investigación sobre las gárgolas. Teníamos que hacer fotos de ellas, por grupos debíamos inventar una…fue muy divertido.
>
> 2:203, p 31 La actividad que más me gustó fue la de los juegos de cuando nuestros abuelos eran pequeños

5.2.4. El patrimonio y la educación histórica

Partiendo del supuesto de las estrechas relaciones entre la educación patrimonial y la educación histórica y, de un modo especial, de la capacidad del patrimonio para promover la comprensión del tiempo histórico, se solicitó a los estudiantes que citasen elementos del patrimonio de Galicia situándolos en la época histórica correspondiente. Se ofrecen a continuación los resultados obtenidos para cada período histórico, así como algunos comentarios interpretativos de los mismos.

a) La Prehistoria. Los estudiantes mencionan 242 términos asociados a la Prehistoria que, después de varios procesos de filtrado quedaron reducidos a 91. En la figura 34 se ofrecen estos elementos ordenados por frecuencia de mención, utilizando una gama de colores para hacer más visible la estructura de la representación: el color oscuro se utiliza para las palabras que forman el núcleo central (10 o

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

más menciones), el gris más claro para la periferia más próxima (5 o más menciones) y el color azul para la periferia más distante (menos de 5 menciones).

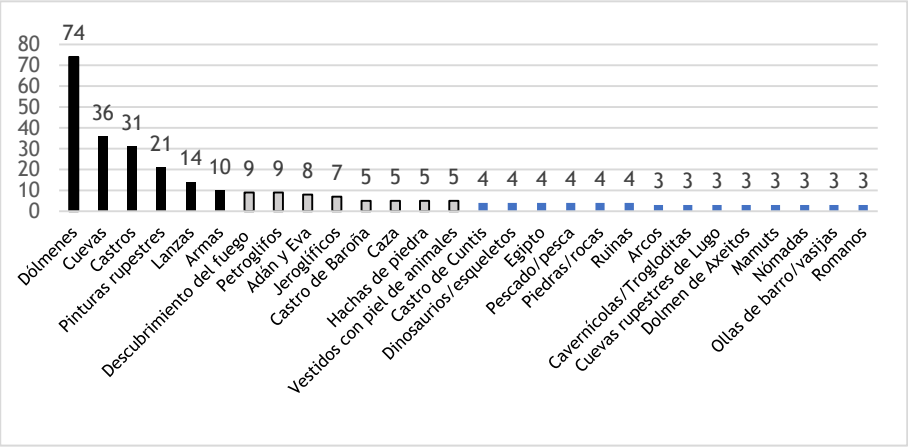


Figura 34. Elementos patrimoniales asociados a la Prehistoria (n=279). Elaboración propia

El núcleo central de la representación de la Prehistoria está formado por un mundo de cuevas, pinturas rupestres, armas y dos elementos del patrimonio arquitectónico de Galicia: los dólmenes y los castros. El hecho de que los dólmenes aparezcan como el elemento patrimonial más destacado (74 menciones) cuando resultó ser con el que menos se identificaban en un ítem anterior, puede deberse a la influencia que ejerció en los estudiantes el propio cuestionario. La imagen se completa con unas periferias pobladas de algunos de los avances técnicos más destacados (el fuego, la caza, las hachas de piedra, la preparación de pieles o los petroglifos). Por supuesto, no faltan algunos elementos mitológicos, estereotipos y anacronismos: Adán y Eva, los trogloditas, los dinosaurios, los romanos o Egipto. La imagen de estudiantes de 11 años sobre la Prehistoria se ha formado a partir de lo que sucede en la escuela, pero en una proporción igual o superior con lo que procede de la literatura infantil y juvenil y muy especialmente de los medios de comunicación (cine, documentales, dibujos animados, videojuegos, etc.).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

b) La Antigüedad. Los estudiantes mencionan 229 términos asociados a esta época histórica que, una vez filtrados, quedan reducidos a 88. En la figura 35 se ofrecen los resultados de los términos que obtienen 2 o más menciones, manteniendo los códigos de colores que se utilizaron en la figura anterior.

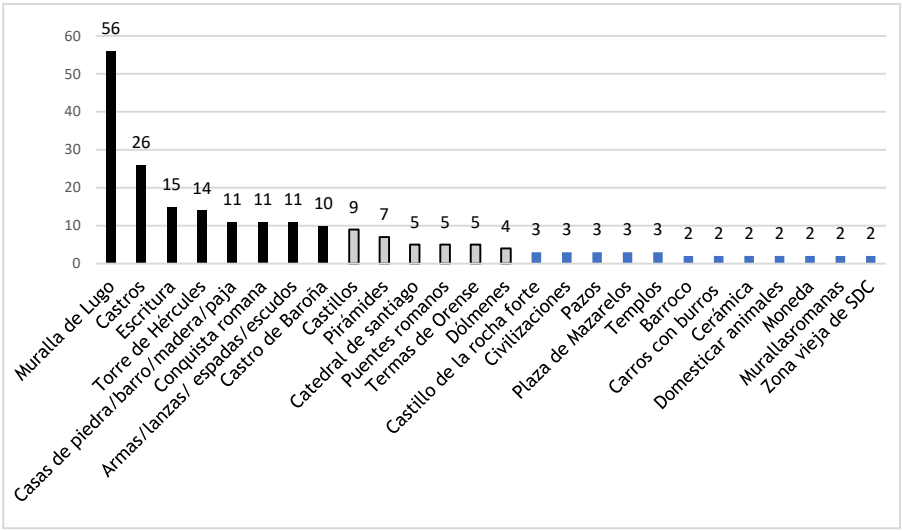


Figura 35. Elementos patrimoniales asociados a la Antigüedad (n=279). Elaboración propia

El núcleo central de la representación sobre la Antigüedad (en color negro los elementos con 10 o más menciones) está formado por los tres testimonios arquitectónicos más emblemáticos de la presencia romana en Galicia: la *Muralla de Lugo*, la *Torre de Hércules* y los *castros*. A su lado, aparece la *conquista romana* (referida más a la Península que a Galicia) y *las armas* que la representan (espadas, escudos y lanzas); para finalizar también se hacen presentes algunas otras aportaciones romanas, como *la escritura* (tal vez una referencia genérica al latín) o las *casas construidas en piedra, barro y madera*.

Las periferias (en colores gris y azul, los elementos con menos de 10 menciones) recogen algunas otras manifestaciones de la presencia romana en el territorio de Galicia o en la Península en general (sin referencias a las aportaciones griega o de otras culturas orientales),

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

como puentes, termas (de Ourense), templos, las monedas o la cerámica. Por supuesto, también aparecen asignados a la Antigüedad elementos patrimoniales de otras épocas, como castillos, pirámides, dólmenes o pazos (barrocos). Nuevamente este tipo de representación otorga un papel hegemónico al patrimonio arquitectónico y a algunas aportaciones culturales romanas que parecen proceder tanto de lo que se hace en las escuelas como (seguramente con más intensidad) de lo que se refleja en la literatura, el cine y los medios de comunicación.

c) La Edad Media. Los estudiantes mencionaron inicialmente 245 términos asociados a este período histórico que, después de filtrados, quedaron reducidos a los 72 que son analizados. Como en los casos anteriores, en la figura 36 se representan los elementos patrimoniales citados por los estudiantes utilizando la gama de colores ya señalada para diferenciar el núcleo central de las periferias.

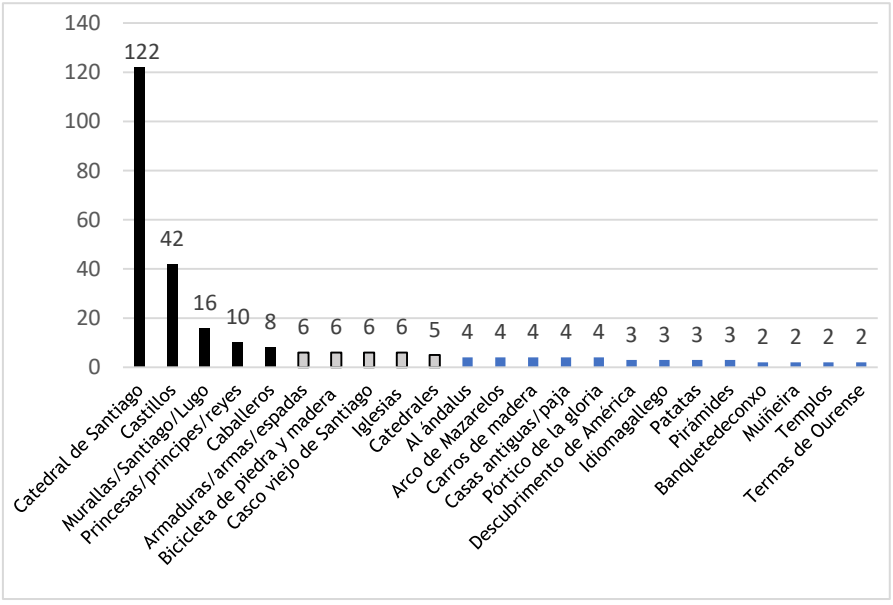


Figura 36. Elementos patrimoniales asociados a la Edad Media (n=279). Elaboración propia

El núcleo central de la representación de la Edad Media está ocupado de forma abrumadora por la *Catedral de Santiago* (122 menciones,

casi la mitad de los participantes) junto a los *Castillos* y las *Murallas* de las ciudades (Santiago y Lugo). Este patrimonio arquitectónico está acompañado por *reyes*, *príncipes*, *princesas* y *caballeros* con sus *armas* y *armaduras*, es decir los grupos sociales hegemónicos. La periferia más cercana al núcleo amplía el catálogo del patrimonio arquitectónico medieval con la *Ciudad Vieja de Santiago*, el *Pórtico de la Gloria*, *Catedrales*, *Iglesias* y *casas antiguas*. Algo más distantes y con menos menciones aparecen el *Idioma gallego*, la *Muiñeira* (música tradicional gallega), *Al-Ándalus* y el *"Descubrimiento" de América*. Por supuesto, no faltan algunos elementos anacrónicos, como las *Pirámides* o las *Patatas*. En definitiva, el patrimonio de origen medieval está formado por catedrales (la de Santiago de forma singular) castillos, iglesias y construcciones amuralladas pobladas por príncipes, princesas y caballeros armados y donde tienen cabida la lengua y otras manifestaciones del patrimonio inmaterial (musical) gallego.

d) La Edad Moderna. Los estudiantes mencionaron inicialmente 178 términos asociados, lo que supone el número más reducido de todos los períodos históricos, lo que indica que esta época histórica ha dejado menos marcas patrimoniales en el imaginario colectivo. Después del filtrado se redujeron a 89 términos que son objeto del análisis y aparecen representados en la figura 37 Como en los períodos anteriores se analiza la estructura de las representaciones a través de la frecuencia de aparición de los términos y usando el patrón visual en tres colores para facilitar la identificación del núcleo central y las periferias.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

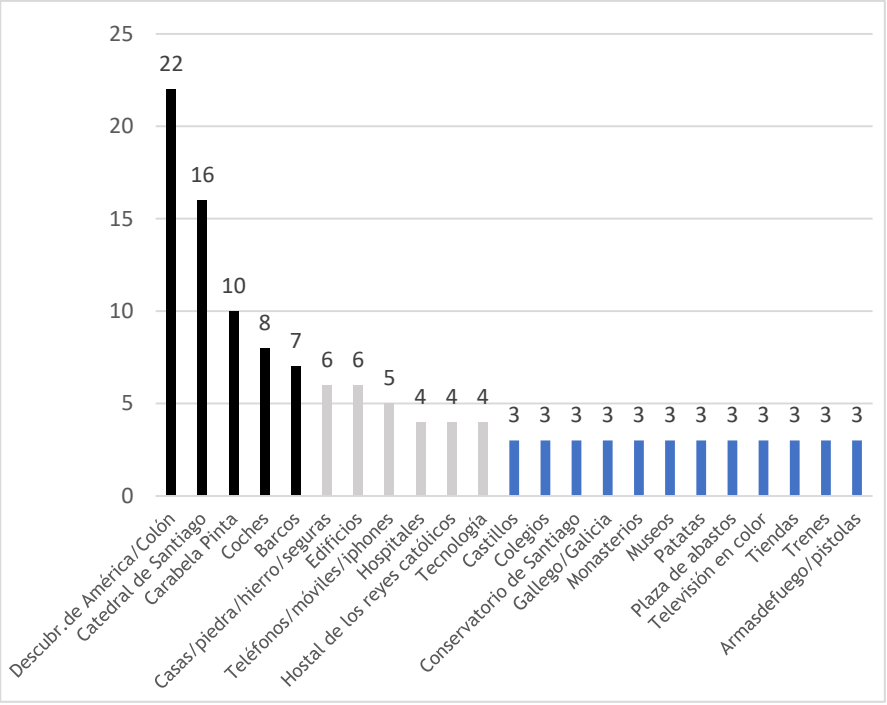


Figura 37. Elementos patrimoniales asociados a la Edad Moderna (n=279). Elaboración propia

El núcleo central de la representación sobre la Edad Moderna está ocupado por la figura de *Colón*, el *"Descubrimiento" de América*, los *Barcos* y la *Carabela Pinta*, lo que indica que todo lo relacionado con la conquista de América es el elemento identificador de esta época; eso sí, junto a la *Catedral de Santiago* a la que la remodelación en estilo Barroco vuelve a ocupar un gran protagonismo en el urbanismo compostelano. El hecho de que en este lugar central aparezca el término *Coches* junto a otros de las periferias como *Teléfonos* o *Televisión* parecen confirmar que el calificativo "Moderna" produjo confusión en los estudiantes que le atribuyeron avances tecnológicos propios de la época contemporánea. Otros elementos patrimoniales más periféricos, como el *Hostal de los Reyes Católicos*, *Monasterios*, *Hospitales* o las *Patatas* procedentes de América son expresión de una percepción más ajustada del patrimonio de esta época histórica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

f) La Edad Contemporánea. Los estudiantes mencionaron inicialmente 208 términos asociados al período histórico contemporáneo que, una vez filtrados, quedaron reducidos a los 92 que se representan en la figura 38 Como en los casos anteriores, se utiliza la frecuencia de aparición para analizar las representaciones y un patrón de colores para diferenciar el núcleo central y las periferias.

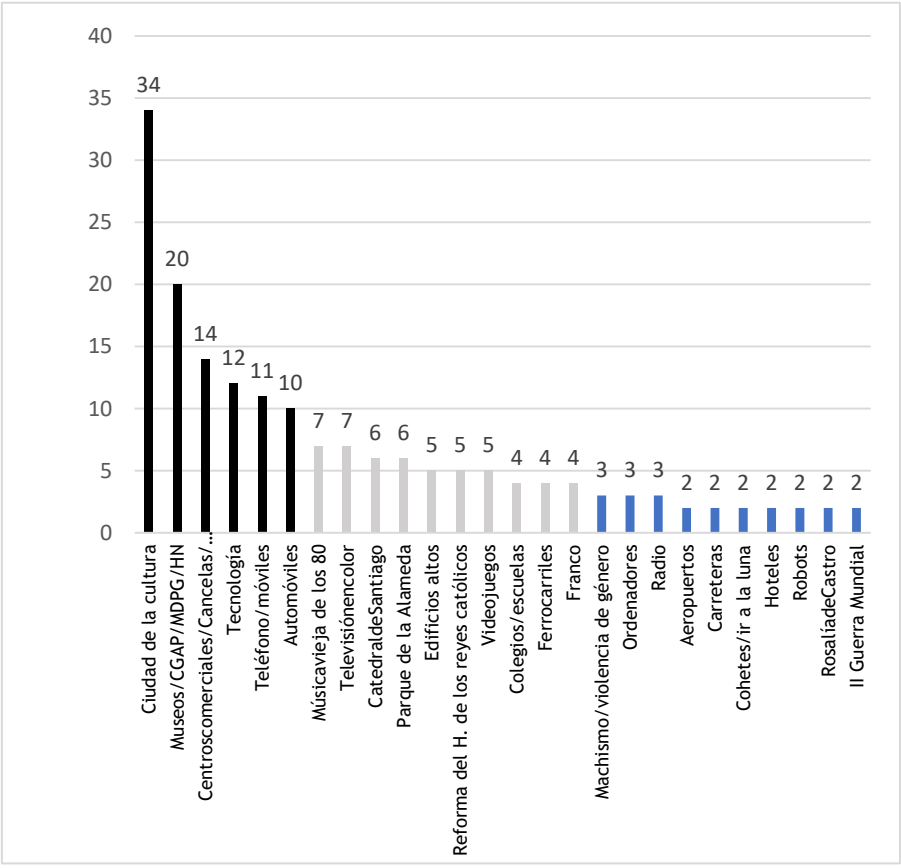


Figura 38. Elementos patrimoniales asociados a la Edad Contemporánea (n=279). Elaboración propia

Los términos que ocupan el núcleo central de la representación sobre la Época Contemporánea hacen referencia a dos aspectos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

diferentes. En primer lugar, edificios de grandes dimensiones, de factura reciente, relacionados con la cultura, el ocio y el consumo, y no exentos de cierta polémica; se trata de la *Cidade da Cultura*, el *Centro Galego de Arte Contemporánea*, el *Museo do Pobo Galego* o el *Centro Comercial As Cancelas*. A su lado, aparecen otros elementos que hacen referencia a avances tecnológicos contemporáneos y actuales, como *Tecnologías*, *Teléfonos*, *Móviles* o *Automóviles*. Las periferias siguen pobladas de elementos del patrimonio científico tecnológico, como *Televisión en color*, *Radio*, *Videojuegos*, *Ordenadores* o *Robots*, sin olvidar otro tipo de avances en las comunicaciones como los *Ferrocarriles*, las *Carreteras*, los *Aeropuertos* o el *Viaje a la Luna*. Dos referencias históricas como la *Segunda Guerra Mundial* o *Franco* (Franquismo) parecen hacer un lugar a las historias difíciles o conflictivas, así como a la *Violencia de género*. Aunque una buena parte de las referencias patrimoniales son de carácter global, recogemos como referencias específicas a Galicia, la escritora y símbolo de la cultura gallega, *Rosalía Castro* o la omnipresente *Catedral de Santiago*.

Los datos aportados por los estudiantes parecen indicar que los elementos patrimoniales de los diferentes períodos históricos son portadores de marcas temporales que pueden ser útiles para consolidar aprendizajes históricos al identificar determinados elementos destacados del patrimonio próximo con las épocas históricas en las que se producen o tienen especial protagonismo.

Los datos ponen de manifiesto que determinadas arquitecturas, viviendas o edificios singulares aparecen vinculados a períodos históricos concretos, pero también se puede observar que determinados elementos patrimoniales relacionados con la vivienda, edificios emblemáticos o avances tecnológicos aparecen en diferentes períodos históricos dando testimonio de cambios y permanencias a lo largo del tiempo. El ejemplo más representativo puede ser la Catedral de Santiago que se cita como patrimonio destacado desde la Edad Media hasta la actualidad a través de sucesivos procesos de transformación o remodelación. Lo mismo podría decirse de las diferentes formas de vivienda, desde las cuevas prehistóricas, pasando por las casas antiguas, las casas de varias plantas hasta los edificios

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

actuales. El patrimonio puede ayudar a consolidar aprendizajes relacionados con el paso del tiempo y los cambios en los modos vida de las personas.

La asociación de un mayor o menor número de elementos patrimoniales a los diferentes períodos históricos podría usarse como indicador de la facilidad o dificultad con que los estudiantes construyen la representación de estos períodos históricos y la existencia o no de una cierta representación consensuada de los mismos. En la tabla 73 se muestra que los estudiantes han asociado inicialmente más palabras a los tres periodos más antiguos (Prehistoria, Antigüedad y Edad Media) que a los más próximos temporalmente (Edad Moderna y Contemporánea). Esta realidad podría derivar de dos factores que se refuerzan entre sí. Por una parte, los estudiantes identifican el valor del patrimonio con la antigüedad y la monumentalidad de los elementos patrimoniales, lo que contribuye a que busquen en los períodos más antiguos los elementos con un mayor valor simbólico. A esto también han contribuido la propia estructura disciplinar de los currículos de historia y ciencias sociales que comienzan por la Prehistoria y avanzan progresivamente hacia la actualidad, y ciertas políticas identitarias que buscan en los períodos más antiguos las raíces y los fundamentos de las sociedades actuales. Los estudiantes participan de estas perspectivas que han sido puestas de manifiesto en numerosos estudios.

Un segundo procedimiento para analizar las perspectivas de los estudiantes en relación con el patrimonio y los aprendizajes históricos podría ser examinar el grado de convergencia de las respuestas, es decir, las diferencias entre los términos iniciales citados para cada período histórico y los seleccionados después del filtrado que elimina los datos redundantes o las inconsistencias. Esta diferencia entre los datos iniciales y los posteriores al filtrado se ha denominado dispersión y se presenta en la tabla 73. Este análisis también muestra que es en los tres periodos históricos más antiguos en los que hay un mayor consenso en cuanto a los elementos que forman parte del núcleo central de la representación, siendo la Edad Media el período en el que hay un mayor consenso y la Edad Moderna en el que se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

produce más dificultad para asignar elementos patrimoniales y para el consenso entre los estudiantes.

Tabla 73. Frecuencia de las palabras asociadas a cada periodo y dispersión de la repuesta (n=279). Elaboración propia

Períodos	Términos iniciales evocados	Términos después del filtrado	Dispersión
Prehistoria	242	91	151
Edad antigua	229	88	141
Edad media	245	72	173
Edad moderna	178	89	89
Edad contemporánea	208	92	116

5.2.5. Conflictos patrimoniales y ciudadanía democrática

El último ítem del cuestionario de los estudiantes pretendía situarlos ante u conflicto socioambiental que tuvo un gran eco en la comarca compostelana: el proyecto de reapertura de una mina de cobre a cielo abierto por parte de un conglomerado de empresas mineras en Touro (A Coruña), una localidad rural próxima a Santiago. Se proporcionó a los estudiantes una información básica sobre el proyecto de reapertura de la mina por parte de las empresas y los apoyos que recibían por parte de trabajadores mineros y algunos sectores de la población local. También se le dio información básica sobre las movilizaciones vecinales contra la reapertura de la mina (incluida alguna imagen de manifestaciones) y los apoyos de expertos, vecinos, movimientos sociales y grupos ecologistas. Se solicitaba a los estudiantes: a) que explicasen con sus palabras en qué consistía el conflicto de la Mina de Touro; b) cuál sería su actitud en relación con la reapertura de la mina si viviesen en esa localidad; c) cuál de las dos posturas enfrentadas en el conflicto muestra más preocupación por el patrimonio natural y cultural de la zona.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.2.5.1. Descripción del conflicto

Se trataba de comprobar en qué medida, a partir de una información breve y concisa, los estudiantes eran capaces de identificar los puntos de vista de los grupos partidario y contrario a la reapertura de una mina de cobre a cielo abierto e identificaban los intereses que movían a unos y otros a través de una breve narrativa. También contábamos con el supuesto de que una situación conflictiva en la que se veía afectado el patrimonio, el paisaje y el medio ambiente de la zona despertaría el interés de los estudiantes. Participaron en esta actividad 259 estudiantes (20 de los participantes no respondieron a este ítem, tal vez por resultarles poco conocido o incómodo).

Las narrativas elaboradas por los estudiantes, aún dentro de la brevedad, muestran una comprensión correcta de los términos del conflicto socioambiental. Identifican las posiciones partidarias y contrarias a la reapertura de la mina y las motivaciones generales de unos y otros. La mayor parte de las narrativas ponen de manifiesto una actitud de oposición a la mina por los efectos que produce sobre el patrimonio y el medio ambiente local, aunque a veces aparecen argumentos poco consistentes o contradictorios.

Se ofrecen a continuación algunos ejemplos de narrativas de los estudiantes que permiten identificar el tono general de sus discursos, una cierta pretensión de neutralidad en varios de ellos y algunas posiciones mucho más definidas contra la mina aduciendo intenciones espurias o la falsedad de algunos de los argumentos empresariales. El conflicto se presenta en términos de oposición entre contrarios irreconciliables o, al menos, no aparecen en primera instancia perspectivas de entendimiento entre ambas posturas.

> 4:238 ¶ 1829 Una empresa quiere construir una mina con la que la mitad del pueblo no está de acuerdo.

> 5:174 ¶ 92 Quieren abrir una mina en Touro, mucha gente está en contra por el impacto ambiental, cultural, etc. Los trabajadores y unos pocos vecinos están a favor.

> 1:229 ¶ 201 E7. Una empresa quiere abrir una mina, pero los ciudadanos no quieren porque se contamina la localidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 1:238 ¶ 1132 Unas personas quieren robar las riquezas de Galicia y contaminar el medio ambiente, y los vecinos no quieren eso.
>
> 2:258 ¶ 399 Una empresa quiere hacer una mina para ganar dinero, pero algunos ciudadanos están contra esa empresa y sus opiniones.
>
> 2:255 ¶ 92 Una empresa descubrió cobre y quiso reabrir una mina. Esto crearía puestos de trabajo. Pero en Touro saben que eso va a causar un gran efecto negativo en la naturaleza y en el patrimonio. La empresa lo niega. También dicen que van a crear mucha riqueza, pero en Touro no lo creen y piensan que es más importante el patrimonio natural e cultural que el dinero.

5.2.5.2. Ponerse en el lugar de los vecinos de Touro

Al solicitar a los estudiantes que se imaginasen como habitantes de la localidad donde se pretende abrir la mina a cielo abierto y cuál sería su actitud en ese caso, se pretende lograr un mayor nivel de empatía hacia las personas afectadas y una vinculación emocional más intensa con el conflicto en el que están en juego, por una parte, los proyectos de extracción de minerales y las expectativas de creación de empleo y, por otra, la defensa de los valores ambientales y patrimoniales de la localidad.

Respondieron a esta cuestión 263 participantes (16 dejaron este ítem sin respuesta). Se han clasificado las respuestas en función de su posición favorable o contraria al proyecto minero. Para cada una de estas perspectivas se han identificado los argumentos que utilizan los estudiantes y se ofrecen algunos ejemplos de narrativas que los desarrollan.

Tan solo 34 de los 263 participantes en este ítem (12,93%) se declaran partidarios de la reapertura de la mina en el caso de que fuesen vecinos de Touro. La tabla 74 ofrece una selección de los argumentos favorables a la reapertura organizados por categorías y frecuencias. La suma de las frecuencias (40) es superior al número de participantes favorables a la mina porque algunos emplean más de un argumento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 74. Argumentos de los partidarios de la reapertura de la mina (n=34). Elaboración propia

Tipos de Argumentos	Frec.
Por el enriquecimiento que suponen los materiales extraídos	11
Sin argumentos	10
Por el trabajo que ofrecería a la gente de la zona	8
No aumentaría la contaminación; no hay riesgo	3
Porque mejoraría el patrimonio de la zona	2
La localidad no tiene un patrimonio importante	2
Por el progreso y la novedad que aportaría	2
Con la condición de alejarla de las viviendas por el olor y ruido	2
Total	40

Los argumentos utilizados por los estudiantes favorables a la reapertura de la mina son bastante coincidentes con los que utiliza la población de la localidad: la riqueza que supuestamente generaría el proyecto minero en la zona, los puestos de trabajo que se crearían para la población local, los beneficios que se producirían en la zona (comunicaciones, consumo, ocio …) entendido el patrimonio en el sentido económico más restringido y tradicional. Este tipo de argumentos induce a negar los efectos de contaminación que la localidad ya sufre de forma muy intensa o se argumenta que la localidad no tiene patrimonio interesante que pueda correr peligro. No obstante, al mismo tiempo se establece la condición de que la actividad minera no esté próxima a las viviendas por las incomodidades que ocasiona (olores, ruidos). En resumen, este reducido colectivo de estudiantes tiene una visión positiva de las minas como lugares que producen riquezas, trabajo y "desarrollo" para la zona que también afectaría al patrimonio entendido en términos de bienes económicos. Si bien es cierto que una cuarta parte de este colectivo de estudiantes no ofrece ningún argumento para su posición favorable y algunos otros establecen la condición del distanciamiento de la actividad minera respecto a los núcleos de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

población. Se ofrecen a continuación algunas citas textuales de estos argumentos favorables a la mina.

> 2:8 ¶ 30 Me gustaría la mina porque se sacarían muchos materiales para construir.
>
> 2:23 ¶ 76 Estoy a favor de la mina porque da riqueza a la gente.
>
> 2:27 ¶ 88 Sería partidario, porque si trabajase allí podría ser rico.
>
> 2:12 ¶ 42 Sería partidario porque, si da más puestos de trabajo, habría menos personas en el paro.
>
> 11:282 ¶ 399 Sería partidario. Son los principios del capitalismo: ganar dinero a costa del trabajo de obreros y del medio ambiente. Crearía muchos puestos de trabajo y se ganaría mucho dinero con el cobre.
>
> 2:4 ¶ 18 Partidario, pues esa zona no posee un patrimonio muy importante
>
> 2:12 ¶ 42 Sería partidario porque no va a contaminar.
>
> 2:6 ¶ 24 La mina va a dar cosas buenas y no va a hacer daño.
>
> 2:7 ¶ 27 Sería partidario, pero si la abriesen un poco alejada, por el olor y la polución.
>
> 2:15 ¶ 51 Estaría a favor para que se pudiesen hacer muchas cosas nuevas en la localidad.

En la posición contraria, 229 de los 263 participantes (87%) se manifiestan como contrarios a la reapertura de la mina en el caso de vivir en la localidad. En la tabla 75 se recogen los argumentos expuestos por este alumnado agrupadas en categorías, frecuencias y con algunos ejemplos de citas textuales. El hecho de que la suma de frecuencias sea superior a la de participantes se debe a que algunos desarrollaron más de un argumento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 75. Argumentos de los contrarios a la reapertura de la mina (n=229). Elaboración propia

Argumentos	Frec.	Citas
Contaminación medioambiental	125	3:1¶ 355 Puede acabar con la vida de los animales, las plantas, provocar toneladas de residuos químicos y contaminar el aire. 3:117¶ 90 No estaría de acuerdo porque no me gustaría vivir rodeada de porquería 3:174¶ 364 Podría provocar un impacto muy fuerte en la naturaleza.
Preservación del entorno/paisaje rural	50	3:186¶ 443 Prefiero un paisaje bonito a ser rico. 3:218¶ 662 Estaría en contra porque destruirían todo el patrimonio y mi casa.
Sin argumentos	29	
Amenaza a los modos de vida tradicionales	18	3:15¶ 93 No me gustaría que la abriesen, porque cambiaría por completo Touro
Efectos negativos en el patrimonio y el turismo	18	3:91¶ 254 El Camino de Santiago en Touro podría perder el reconocimiento de Patrimonio de la Humanidad. 3:121¶ 118 El Camino de Santiago dejaría de ser visitado
Representaciones negativas de las empresas mineras	12	3:222¶ 677 Las empresas grandes siempre mienten sobre lo que van a hacer. 3:109¶ 42 Porque no quiero que estropeen Galicia solo para su propia riqueza.
Generaría conflictos sociales	5	3:203¶ 539 Estoy en contra porque todo el mundo iba querer un poco de oro y eso causaría conflictos.
Tendría un coste económico elevado	3	3:163¶ 311 Porque podrían tener que gastar mucho dinero en volverla funcional
Todo el pueblo va a estar en contra	2	3:196¶ 491 No me gustan las minas y todo el pueblo va a estar de acuerdo conmigo. 3:225¶ 689 Todos se están manifestando para que no la hagan entonces yo tampoco no estoy de acuerdo.
Total	261	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los argumentos utilizados por los estudiantes contra la reapertura de la mina hacen referencia en primer lugar (más del 50% de los participantes) al impacto de la actividad minera sobre el medio ambiente, citando concretamente "toneladas de residuos químicos", "la contaminación del aire" y las "amenazas" para la flora y fauna local, desde una perspectiva medioambiental centrada en los recursos naturales. Una segunda línea argumental tiene relación con la amenaza que supondría la actividad minera para el paisaje, el patrimonio y los modos de vida de la población rural. En este tipo de argumentos se incluyen los que prevén que "destruiría todo el patrimonio y mi casa", los efectos negativos sobre el Camino de Santiago y su calificación como Patrimonio de la Humanidad, o los que temen que "cambiaría por completo Touro". Esta perspectiva irreconciliable entre la actividad minera y la preservación del entorno local se pone de manifiesto en la expresión de un alumno que indica "prefiero un paisaje bonito a ser rico". Una tercera línea de argumentos se refiere a una representación negativa de las empresas mineras que acostumbran a ocultar sus verdaderas intenciones o lo someten todo a la obtención de ganancias. Por último, también tienen peso los argumentos relacionados con la oposición de mucha población al proyecto y los conflictos sociales que acompañan a estas iniciativas económicas.

5.2.5.3. La preocupación por el patrimonio natural y cultural

Finalmente, se solicitaba a los estudiantes que indicasen cuál de las dos posturas (favorable o contraria a la mina) mostraba más interés y preocupación por el patrimonio natural y cultural de la zona, justificando su respuesta. Contestaron a esta actividad 234 estudiantes (45 de los participantes no respondieron) de los cuales 16 respondieron que la postura partidaria de la mina muestra mayor preocupación por el patrimonio, 216 indicaron que era la postura contraria a la mina la que mostraba más interés por el patrimonio, y 2 indicaron que ambas posturas.

En la tabla 76 se ofrecen los argumentos de los que consideran que la postura favorable a la mina muestra más respeto por el patrimonio, organizados en categorías, frecuencias y con algunos ejemplos de citas textuales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 76. Argumentos de los estudiantes que creen que "abrir" la mina respeta más el patrimonio (n=16). Elaboración propia

Argumentos	Frec.	Citas
Sin argumentos	8	
No hay peligro de contaminación	3	5:11¶ 30 Creo que la apertura de la mina no aumentaría la contaminación. 4:83¶ 262 Creo que no estropea el patrimonio natural, porque está bajo tierra.
Valor cultural	2	5:15¶ 45 Se podrían encontrar muchas cosas para nuestra cultura.
Interés laboral	1	5:9¶ 12 Los de la empresa, porque dan trabajo a la gente
Interés turístico	1	5:16¶ 48 La apertura, porque así podemos visitar Touro.
La mina también es patrimonio (antigua)	1	5:17¶ 57 habría que abrirla porque es antigua y podría formar parte del patrimonio y sería importante para Galicia y Santiago.
Los contrarios mienten	1	5:14¶ 42 Los detractores solo usan viles falacias comunistas y ecologistas.
Total	16	

La mitad de los estudiantes que indican que la postura favorable a la reapertura de la mina es más respetuosa del patrimonio local lo hace sin esgrimir ningún argumento, es decir, no encuentran justificación suficiente a la posición que asumen. Los que exponen algún argumento insisten en el bajo riesgo de contaminación, las expectativas de empleo que genera la mina, o un poco definido interés cultural y turístico que la mina podría generar en la localidad. En esta dirección parece apuntar también el argumento que defiende el valor patrimonial de la mina dada su antigüedad (ya estuvo en explotación en la década de 1980 y posteriormente se cerró). Más preocupante resulta un argumento manifiestamente maniqueo que acusa de mentir a los contrarios a la mina: "viles falacias comunistas y ecologistas". Esta posición parece trasladar la confrontación y el enconamiento que este conflicto socioambiental ha producido en la comunidad local y en una parte de la sociedad gallega.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la tabla 77 se recogen los argumentos expuestos por los 216 estudiantes (92,3% de los participantes) que consideran que la postura contraria a la mina muestra mayor respecto hacia el patrimonio local, organizados en categorías, frecuencias y con algunos ejemplos de citas textuales. son contrarios a la mina defienden mejor. La suma de las frecuencias es superior al número de participantes porque algunos utilizaron varios argumentos.

Tabla 77. Argumentos de los que creen que "no abrir" la mina respeta más el patrimonio (n=216). Elaboración propia

Argumentos	Frec.	Citas
Sin argumentos	42	x
Respetan más el entorno y el patrimonio	73	4:64¶ 205 El movimiento "Mina de Touro e O Pino non", quiere proteger el patrimonio de la zona contra una posible catástrofe. 4:22¶ 78 No abrirla, porque destrozaríamos el pueblo. 4:105¶ 329 Porque no quieren destruir la naturaleza y así conservarla para las generaciones futuras. 4:65¶ 208 El Camino de Santiago podría perder el reconocimiento de Patrimonio de la Humanidad.
Evitan la contaminación medioambiental	72	4:31¶ 106 Creo que si evitamos esto podríamos salvar la zona de ser contaminada 4:178¶ 562 Muestra más respeto que no se abra, ya que, al abrir la mina, habría varios cambios en el patrimonio natural, porque contaminarían ríos, entre otras cosas. 4:80¶ 253 No abrirla porque se contaminarían los ríos de cobre y se pondrán rojos.
Favorecen el turismo cultural	19	4:170¶ 538 porque al turismo no le gustaría ir por el Camino [de Santiago] y ver todo contaminado.
Favorecen la salud y el bienestar	18	4:28 ¶ 97 Porque si no hay contaminación podremos vivir más tiempo. 4:121 ¶ 383 Si destrozan los ríos y la naturaleza no podríamos respirar.
Representación negativa de la actividad minera	11	4:17 ¶ 62 A la empresa solo le importan las ganancias. 4:18 ¶ 66 Los partidarios de la mina solo quieren dañar el medio ambiente y tener dinero. […] Creo que los vecinos tienen razón y no quieren dañar el medio ambiente. 4:29¶ 100 Las minas son feas y fastidian el medio ambiente
total	235	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los argumentos utilizados por los estudiantes que creen que la postura contraria a la mina muestra mayor preocupación por el patrimonio hacen referencia, en su mayor parte, a evitar que se destruya el medio ambiente y el patrimonio de la zona y también mencionan la preservación de estos valores patrimoniales para las generaciones futuras. A esto añaden que un medio ambiente y un patrimonio más cuidados favorece una vida más saludable y contribuye al desarrollo del turismo cultural. Finalmente, ponen de manifiesto una percepción negativa de las empresas mineras que solo se preocupan por los beneficios económicos sin respetar el medio ambiente y el patrimonio.

Los datos analizados ponen de manifiesto que enfrentar a los estudiantes de 11-12 años a un problema socioambiental como el generado por el proyecto de reapertura de la mina de Touro, promueve su interés por entender el problema y tomar postura respecto a los argumentos que se manejan en el mismo: la extracción de recursos minerales y los beneficios económicos, la creación de puestos de trabajo para la población, el impacto de la minería sobre el medio ambiente y la calidad de vida, los efectos de la actividad minera sobre el paisaje y el patrimonio local o las posiciones enfrentadas de la población respecto a la reapertura o no de la mina. De esta forma, 234 de los 279 participantes (83,8%) se implicaron en la tarea y expusieron sus argumentos sobre las relaciones entre el apoyo o el rechazo a la reapertura de la mina y la valoración del patrimonio natural y cultural de la zona. El 92,3% de las respuestas opinan que quienes se oponen a la mina muestran mayor sensibilidad hacia el patrimonio, mientras solo un 5,7% de las respuestas creen que son más respetuosos con el medio ambiente quienes son partidarios de la reapertura de la mina.

Un conflicto de estas características puede producir oportunidades educativas para la educación de los estudiantes como ciudadanos críticos, tomar conciencia de los conflictos que frecuentemente se producen entre los modelos de desarrollo económico más agresivos y el patrimonio natural y cultural de los lugares afectados, y argumentar sobre las razones que

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Situar a los estudiantes ante conflictos socio ambientales en los que se dilucidan las relaciones entre crecimiento económico y salvaguarda del patrimonio o entre desarrollo económico y sostenibilidad permite educar a los estudiantes como ciudadanos críticos y competentes para participar en los debates que se generan en la sociedad a propósito de un futuro en el que desarrollo económico, mayores niveles de participación social y preservación del patrimonio natural y cultural resulten compatibles. Los dos únicos estudiantes que manifiestan que tanto los que están a favor como en contra de la reapertura de la mina pueden tener "respeto hacia el patrimonio porque no actúan con malas intenciones" pueden estar indicando una perspectiva infantil en la que el diálogo y la aceptación de los otros es posible.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 6.
SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES

En los cuestionarios utilizados para los profesores y los estudiantes se diseñaron tres ítems que tienen cierta similitud y permiten hacer un ejercicio de comparación entre las perspectivas de los dos grupos de participantes. Esta forma de proceder permite un cierto ejercicio de convergencia entre los datos referidos a las representaciones de profesores y estudiantes sobre el patrimonio y la educación patrimonial, al mismo tiempo que se trata de identificar la contribución del contexto escolar a la construcción de estas representaciones.

Los tres aspectos que se contrastarán en las representaciones de profesores y estudiantes son: a) el concepto de patrimonio que manejan unos y otros; b) los elementos patrimoniales que utiliza el profesorado en las aulas y los que los estudiantes eligen como más relevantes; c) las actividades de educación patrimonial utilizadas en las aulas según los profesores y los estudiantes.

6.1. EL CONCEPTO DE PATRIMONIO

Una vez analizada la estructura de las representaciones del patrimonio de profesores y estudiantes, se procede a la comparación de ambas con la intención de identificar las semejanzas y diferencias que presentan partiendo del supuesto de que las representaciones de los actores intervienen en las decisiones que adoptan en el proceso educativo. Si las RS son un conocimiento generado en la interacción social, debe haber un cierto grado de concordancia entre estudiantes y profesores

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que comparten regularmente espacio, tiempo y actividades de enseñanza y aprendizaje. Una mayor concordancia podría indicar una mayor influencia del contexto educativo y de la actividad docente en la construcción de las representaciones. Del mismo modo, las discrepancias entre las representaciones de unos y otros indicarían percepciones, intereses e intenciones específicas de cada grupo procedentes de otros contextos; de unas y otras podrían extraerse sugerencias para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje relacionadas con el patrimonio.

Para realizar la comparación se utilizaron dos procedimientos. Por una parte, la comparación de las palabras asociadas a patrimonio producidas por estudiantes y profesores, teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra es muy diferente (30 profesores y 279 estudiantes) y, en consecuencia, lo será también el volumen de respuestas. La comparación entre ambas listas permitirá identificar las palabras que tienen cierta homogeneidad morfológica, obteniendo así un primer análisis de concordancias. El segundo procedimiento consiste en la comparación de la estructura de las representaciones de ambos grupos de participantes para identificar elementos comunes en el núcleo y la periferia de las representaciones.

La comparación de las listas de palabras asociadas a “patrimonio” producidas por profesores y estudiantes arroja los siguientes resultados. Los estudiantes (respondieron 272 de los 279 participantes) produjeron un total de 657 palabras diferentes (una vez filtradas duplicidades y respuestas aberrantes) y una media de 1.23 palabras comunes/compartidas dos o más veces. Por su parte, los docentes (respondieron 29 de los 30 participantes) produjeron 146 palabras diferentes y una media de 3.17 palabras compartidas dos o más veces. Este primer criterio indica que la representación de los docentes es más consensuada y compartida que las de los estudiantes, como era de esperar. Un segundo criterio de análisis fue identificar las palabras que son coincidentes en las listas de los dos grupos de participantes, lo que indicaría el grado de concordancia, es decir, en qué medida profesores y estudiantes poseen una representación compartida sobre el patrimonio. Los datos indican que, de las 146 palabras procedentes de los profesores, 77 son compartidas por el

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

alumnado lo que indica que un 52.73% de la representación del profesorado sobre el patrimonio es asumida por el alumnado, lo que supondría un nivel aceptable transmisión del discurso del profesorado al alumnado, pero también da cuenta de la distancia entre lo que los profesores enseñan y lo que aprende el alumnado. A su vez, las 77 palabras compartidas suponen alrededor de un 11.7% del total de palabras producidas por los estudiantes (657 en total) lo que indicaría que una abrumadora mayoría de la representación de los estudiantes sobre el patrimonio procede de otras fuentes diferentes del discurso del profesorado, como pueden ser los libros de texto, la cultura de iguales, el contexto familiar o los medios de comunicación. También habría que tener en cuenta que patrimonio es un concepto complejo y exige un ejercicio de elaboración que los estudiantes de la etapa de educación infantil aún están iniciando.

Se procede ahora a la comparación de la estructura (núcleo central y periferia) de las representaciones de profesores y estudiantes. En la tabla 78 se ofrecen los resultados de la comparación de las 29 palabras más relevantes por su frecuencia en las producciones de profesores y estudiantes que conforman el núcleo y la periferia próxima de las representaciones. En la tabla se utiliza un patrón visual para facilitar la comparación.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 78. Palabras de la estructura de las RS utilizadas por estudiantes y profesores sobre el concepto de patrimonio. Elaboración propia

Palabras de profesores	Palabras de estudiantes
Cultura	Catedral de Santiago
Historia	Dinero
Legado/Herencia	Monumentos
Lengua gallega/Literatura	Museos
Arquitectura	Cultura
Arte	Casas
Espacios naturales	Matrimonio/casarse
Tradiciones	Humanidad
Música	Importante
Bienes Protegidos /Públicos	Iglesias
Monumentos	Esculturas/estatuas
Preservación/Protección/ Conservación/Salvaguardia	Lugares
Riqueza cultural	Antiguo/antigüedad
Pintura	Padre
Arqueología	Historia/histórico
Escultura	Ciudad de Santiago
Fiestas	Edificio del Concello/ayuntamiento
Valioso	Colegio/instituto
Identidad	Edificios
Paisajes	Naturaleza
Propiedad	Plazas
Antiguo	Torres
Científico	Concello de Santiago
Conocimiento	Parque de la Alameda
Importante	País
Inmaterial	Personas
Museos	Protección
Patrimonio cultural	Arte
Antropología	Catedrales

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los profesores y los estudiantes comparten una serie de palabras provenientes de la estructura de sus RS (tabla 78). En color verde aparecen destacadas las palabras que indican una convergencia alta, es decir, que ofrecen semejanza morfológica y semántica y pertenecen al núcleo de la representación; el color azul se utiliza para destacar las que indican una convergencia media, es decir, las que presentan semejanza morfológica y semántica y pertenecen a la periferia próxima; finalmente, el color siena indica la convergencia baja, es decir, las que mantienen alguna semejanza semántica en la periferia próxima.

Si se atiende exclusivamente a las palabras destacadas en verde y en azul claro (convergencia alta y media), existen 10 palabras comunes a profesores y estudiantes del total de 29, lo que indicaría una convergencia del 34,48% de la estructura de la representación de ambos grupos de participantes. Si se atiende solo a las 11 primeras palabras del núcleo central, existe un 20% de coincidencia de palabras morfológica y semánticamente iguales (color verde): se trata de *cultura* y *monumento* e indicarían que, en la parte más estable de las representaciones de ambos, el patrimonio se entiende como perteneciente al ámbito de lo cultural y, de forma más concreta, se identifica con las arquitecturas monumentales. Si se considera el resto de las palabras de convergencia media (destacadas en color azul) aparecen 7 coincidencias del total de 29, lo que indicaría una convergencia del 24,13%. Los atributos del patrimonio a los que hace referencia esta convergencia son el valor artístico, el carácter histórico, la antigüedad, la preocupación por la protección y conservación, y es aquí donde aparecen la naturaleza y los espacios naturales como parte integrante del patrimonio. Finalmente, si se presta atención a los términos que indican una convergencia baja (destacados en color siena), se produce una mayor concreción de las dimensiones cultural y artística y aparece por primera vez la dimensión identitaria (*identidad, país, tradiciones, lengua gallega*).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.2. LOS ELEMENTOS PATRIMONIALES SELECCIONADOS

En este epígrafe se comparan los resultados de un ítem de los cuestionarios de profesorado y alumnado que presenta una elevada similitud. En el ítem 2 del cuestionario del profesorado se le solicitaba 10 elementos del patrimonio que utilizasen en sus prácticas docentes y que eligiesen los 3 más utilizados. Un ítem similar del cuestionario del alumnado le solicitaba 10 lugares del patrimonio local a los que llevarían a un amigo que visitase la ciudad eligiendo también los 3 más importantes.

El procedimiento de análisis de los datos es similar al utilizado en el epígrafe anterior. En primer lugar, se seleccionaron los elementos patrimoniales presentes en las listas de los dos grupos de participantes partiendo del supuesto de que una mayor concordancia supondría una influencia del contexto escolar y de la docencia sobre las elecciones de los estudiantes. Los profesores (respondieron los 30 participantes) citaron 181 elementos patrimoniales diferentes y una media de 2,33 elementos compartidos dos o más veces. Por su parte, los estudiantes (respondieron 275 de 279 participantes) citaron 395 lugares o elementos patrimoniales con una media de 0,77 elementos compartidos dos o más veces. De este primer dato se deduce que la representación de los docentes es más consensuada y compartida, como en el epígrafe anterior. De los 181 elementos patrimoniales citados por los docentes, los estudiantes comparten 56, lo que supone una concordancia del 30.9% si se tiene en cuenta el criterio de similitud morfológica y semántica, y se ampliaría hasta el 72% si se atiende solamente a la similitud semántica.

En la tabla 79, se seleccionan los 30 elementos patrimoniales más citados por el profesorado y el alumnado utilizando un patrón de colores para identificar el grado de convergencia. Las palabras de mayor igualdad morfológica y semántica y pertenecientes al núcleo central se señalan con un color verde (mayor convergencia), las que presentan semejanza semántica y situadas en la periferia se identifican con color azul, y el color siena se utilizan para palabras con alguna equivalencia semántica (convergencia baja).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 79. Lugares de interés elegidos por los estudiantes y elementos patrimoniales utilizados por los profesores en las aulas. Elaboración propia

Estudiantes	Profesores
Catedral de Santiago	Lengua y literatura gallegas
Parque de la Alameda	Museos de Santiago
Ciudad Vieja de Santiago	Catedral Santiago
Centro as Cancelas	Arquitectura/edificios góticos románicos
Ciudad de la cultura	Fiestas populares (carnaval, samaín, magosto...)
Plaza del Obradoiro	Casco histórico/Ciudad Vieja/rúas
Urban Planet	Tradiciones
Cine	Camino de Santiago
Plaza de Abastos	Leyendas/cuentos/mitos/dichos/refranes
Centro Área Central	Castros
Museos	Cultura
Plaza Roja	Historia local
Plaza de la Quintana	Música
Hostal de los reyes católicos	Parques naturales
Parques	Esculturas zona
Mi casa	Murallas Lugo/Santiago
Plaza de Platerías	Paisaje
Mi colegio	Pintura
Estadio de SD Compostela	Plazas
Museo do Pobo Galego	Restos arqueológicos
Auditorio de Galicia	Ciudad de Santiago
McDonald's	Arte rupestre/de Galicia
Plaza de Cervantes	Bienes materiales/inmateriales
Pórtico de la gloria	Canciones/cantigas
Burger King	Etnografía
Centro de Santiago	Bosque
Museo de las peregrinaciones	Gastronomía
Monte del gozo	Monumentos
Zona nueva	Adivinanzas
Concello	Artesanía

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el núcleo central de los elementos patrimoniales más relevantes concuerdan 3 elementos de 11 (color verde) lo que representa un porcentaje de convergencia del 27.27% (tabla 79). Siguiendo esta lógica, cerca de un tercio de los lugares patrimoniales seleccionados por los estudiantes estaría influido por el contexto escolar. Esta convergencia más alta se refiere a la *Catedral de Santiago*, la *Ciudad Vieja* y los *Museos* poniendo de manifiesto una representación del patrimonio compartida por profesores y estudiantes definida por la antigüedad, las arquitecturas monumentales y las instituciones museísticas como espacios patrimoniales de primer orden. Estos datos ofrecen una gran consistencia con la práctica educativa habitual en la que la ciudad vieja, la catedral y los museos son los espacios patrimoniales más frecuentados. Los elementos patrimoniales compartidos en los niveles de convergencia medio (color azul) y bajo (color siena) contribuyen a concretar y matizar este primer nivel de convergencia. Los espacios patrimoniales con más menciones hacen referencia a varias *plazas*, *parques* y *museos* de la ciudad que refuerzan el protagonismo de la Ciudad Vieja, pero comienzan a dar acceso a otros espacios de la ciudad que tienen protagonismo en la vida cotidiana. Finalmente, las divergencias entre estudiantes y profesores hacen referencia a los lugares que canalizan el ocio, el consumo y la cultura: los centros comerciales As Cancelas y Área Central, Urban Planet o la Cidade da Cultura. Pero también ocupan un lugar destacado la casa y el centro escolar como espacios en los que transcurre una buena parte de la vida cotidiana, las relaciones sociales y los afectos de los estudiantes.

Para concluir, se ha mostrado que lo que sucede en el contexto escolar tiene una cierta influencia en las representaciones que profesores y estudiantes van construyendo sobre el patrimonio y sus usos educativos. Los datos ofrecidos muestran que la influencia de la escuela en los patrimonios estudiantiles puede llegar a condicionar un 30% de sus percepciones y valoraciones. El resto procede de los entornos familiares, sociales y de los medios de comunicación, pero también son producciones propias de los estudiantes a través de los vínculos y las relaciones que van tejiendo en su vida cotidiana.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.3. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LAS AULAS Y FUERA DE ELLAS

Para comparar las perspectivas de profesores y estudiantes sobre la forma en que se llevan a cabo las actividades de educación patrimonial se han utilizado dos ítems de los cuestionarios de ambos grupos de participantes. En el primero, se comparan las respectivas respuestas sobre las actividades de enseñanza que se utilizan de forma más frecuente en las aulas de educación patrimonial; en el segundo, se comparan los resultados de las respuestas sobre las actividades de educación patrimonial que ambos recuerdan como más satisfactorias. Las concordancias y discrepancias en estos dos aspectos pueden resultar útiles para tratar de mejorar la educación patrimonial en las aulas de educación primaria.

6.3.1. Las actividades de enseñanza más frecuentes

En los cuestionarios de profesores y estudiantes se incluye un ítem muy similar en el que se les solicita que indiquen, a partir de un listado de actividades habituales en educación patrimonial, la frecuencia con que se usan en sus aulas, utilizando una escala Likert (1=nada frecuente, 5=muy frecuente). En la figura 39 se presentan las medias estadísticas de las frecuencias de uso indicadas por alumnado y profesorado y se realiza la prueba *U-Mann Withney* para identificar diferencias significativas.

Estudiantes y profesores coinciden en la frecuencia de realización de cinco de las actividades propuestas que, ordenadas de mayor a menor concordancia, son: *trabajos de investigación*, *fiestas y celebraciones*, *visitas a museos y otras instituciones*, *campañas de mejora del patrimonio* y *visitas a lugares de interés*. Vale la pena señalar que alguna de estas actividades es la que ambos colectivos consideran menos frecuentes, como las campañas de mejora del patrimonio. Las discrepancias afectan fundamentalmente a dos tipos de actividades: *explicaciones del profesor* e *imágenes, documentales y vídeos*. Los profesores declaran que el tiempo que dedican a las *explicaciones* es inferior a la de cualquier otra actividad excepto las campañas de mejora del patrimonio o los juegos, es decir, que esta actividad ocupa un espacio reducido en las actividades de educación

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

patrimonial. Por su parte, el alumnado indica que los profesores dedican más tiempo a la exposición/explicación que a cualquier otra actividad (α=0,001 en *U-Mann Withney*).

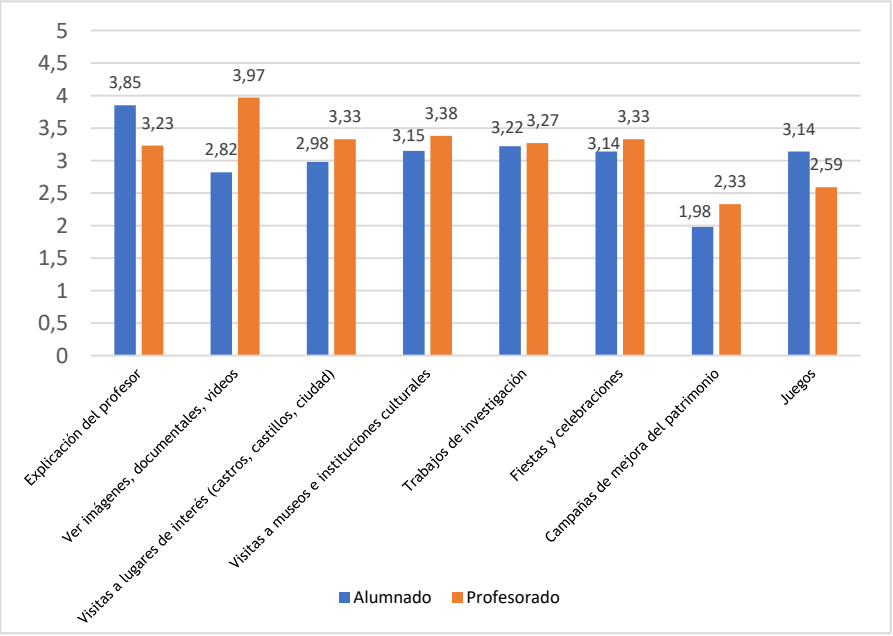


Figura 39. Frecuencia de las actividades de educación patrimonial realizadas en las aulas según estudiantes y profesores (1=nada frecuente, 5=muy frecuente). Elaboración propia

Una discrepancia semejante se produce en relación con el uso de imágenes, documentales y vídeos. Los profesores declaran que esta es la actividad más frecuente en el trabajo con el patrimonio, mientras que los estudiantes indican que es de las menos frecuentes, solo por detrás de las campañas de mejora del patrimonio (α=0,000 en *U-Mann Withney*). Finalmente, existe una discrepancia general en los valores de frecuencia declarados por profesores y estudiantes. Los profesores indican que realizan la mayor parte de las actividades con más frecuencia que los estudiantes siendo las excepciones los casos ya comentados de las explicaciones y los juegos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En términos generales, el profesorado declara que usa de forma frecuente actividades que parecen apropiadas para el trabajo con el patrimonio, como el uso de documentales y vídeos, las salidas a museos y lugares de interés o las fiestas y celebraciones (carnaval, magosto, Navidad), mientras que el alumnado considera que se usan con poca frecuencia las actividades que les resultan más atractivas como el uso de documentales y vídeos, las salidas y las campañas de mejora del patrimonio.

6.3.2. Las experiencias de EP más satisfactorias

Otro ítem incluido en los cuestionarios de profesores y estudiantes para establecer comparaciones entre los resultados de ambos grupos de participantes les solicita que relaten de forma breve la experiencia de educación patrimonial desarrollada en el contexto escolar que les hubiese resultado más satisfactoria. Los resultados detallados se pueden consultar en los capítulos anteriores referidos al profesorado y el alumnado, aquí nos limitaremos a la comparación de los resultados.

Los profesores refieren un total de 30 experiencias que resultaron especialmente satisfactorias; de ellas la mitad se realizaron fuera de las aulas (salidas al entorno, visitas a museos e instituciones) y la otra mitad en el aula (investigaciones, proyectos). En el caso de los estudiantes, de las 213 experiencias citadas, algo más del 80% se realizan fuera del aula lo que no deja lugar a dudas sobre su preferencia por las experiencias que se articulan en torno a las salidas escolares.

En cuanto a las tipologías patrimoniales utilizadas en las experiencias que resultaron más satisfactorias, el profesorado destaca tres tipologías patrimoniales ordenadas en nivel decreciente: patrimonio histórico-artístico, lingüístico-cultural, y etnográfico, ocupando un lugar secundario el patrimonio natural y el científico-tecnológico. Por su parte, los estudiantes destacan experiencias que utilizan, en orden decreciente, el patrimonio natural, el histórico-artístico, el etnográfico (celebraciones, museos) y, a más distancia, el arqueológico o los centros de cultura y ocio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La comparación de los resultados parece indicar que los profesores seleccionan como más satisfactorias actividades que han resultados más exitosas desde el punto de vista de los aprendizajes realizados por los estudiantes. Sus elecciones también parecen condicionadas por la proximidad de los elementos patrimoniales utilizados y la accesibilidad de estos. El alumnado parece que selecciona las actividades más satisfactorias en función del atractivo o el entretenimiento que posibilitan ("excursiones"); esto es lo que explica que ocupen lugares destacados los espacios naturales, el patrimonio histórico-artístico o las celebraciones y conmemoraciones junto a los espacios de cultura y ocio.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 7.
CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

En este capítulo se analiza el grado de consecución de los objetivos, y se formulan algunas dificultades y limitaciones de la investigación. Para finalizar, concluimos con un apartado prospectivo en el que se indican futuras líneas de ampliación y mejora de la investigación.

7.1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS

Los resultados referidos al **objetivo 1** (representaciones del profesorado sobre el patrimonio, a partir de entrevistas a docentes expertos en educación patrimonial) han permitido establecer categorías relacionadas con el concepto de patrimonio; sus valores educativos; la influencia de factores como el currículo; los centros y los actores educativos; y las dificultades y necesidades que manifiestan para realizar una EP de calidad. Se constata que estos docentes "expertos" perciben la utilidad de su tarea de manera positiva. Consideran que realizan un trabajo intenso, bien integrado a nivel curricular y a través de una gama amplia de tipologías patrimoniales. Sus narrativas confirman conclusiones similares a los de otras investigaciones recientes, que muestran que después de algunos años de trabajar con el patrimonio y utilizar diversas perspectivas (mediacionista, historicista, utilitarista y otras) suelen converger en un enfoque holístico (Cuenca, 2002; Fontal e Ibáñez, 2017) en el que la función simbólico-identitaria tiene una gran relevancia (Gómez-Redondo, 2011). Se corrobora que los docentes expertos manejan una perspectiva holística e integrada, aunque con

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

algunos matices. Prestan más atención a elementos simbólico-identitarios, histórico-artísticos y relacionados también con una perspectiva excepcionalista-fetichista, que, a contenidos científico-tecnológicos, naturales o arqueológicos, que apenas mencionan. Confirman igualmente los resultados de otros estudios que han mostrado que la perspectiva tradicional sobre el patrimonio sigue siendo asumida por muchos docentes (Alves y Pinto, 2019; Jiménez et al., 2010) lo que lleva a considerar que existe una cierta desconexión entre la investigación y la enseñanza (Molina y Escribano, 2017).

Las actividades de educación patrimonial que realizan están condicionadas por estas percepciones y por la disponibilidad de recursos patrimoniales cercanos y la accesibilidad, por lo que utilizan fundamentalmente elementos del patrimonio local o comunitario gallego y, en menor medida, de otros contextos. Creen que el patrimonio local es importante porque aporta significatividad a los aprendizajes y favorece la conciencia patrimonial de los estudiantes (Giacomaso et al., 2014; Pinto y Zarbato, 2017). A esto puede contribuir también una representación negativa que dejan entrever sobre el currículo educativo, que perciben que dificulta su labor ya que el patrimonio tiene escasa presencia curricular. Esta percepción los induce a realizar acciones de compensación a veces al margen del horario lectivo.

En todos los casos, la representación sobre el valor e interés educativo del patrimonio es muy positiva. Creen que el patrimonio tiene potencial para la interdisciplinariedad y puede promover la vinculación emocional del alumnado a través del contacto directo (Hernández-Cardona, 2003; Sanjo y Martín (2008). Consideran que los aprendizajes obtenidos mediante la vinculación con él son más duraderos, facilitan el desarrollo de capacidades y contribuyen a la construcción de la identidad y a la formación de ciudadanía crítica e intercultural en la línea de diversos estudios (López-Facal, 2011; Lucas y Delgado, 2020; Santisteban, 2019). La importancia de incorporar la dimensión emocional a través del patrimonio local también está presente en su valoración. Creen que los estudiantes están interesados y motivados en aprender gracias a él y también creen que esta motivación puede ser extrínseca. En este segundo caso, juega

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

un rol clave la actuación de los docentes. La responsabilidad de realizar EP recae en gran medida sobre el profesorado de forma individual lo que puede repercutir negativamente, y algunos de los problemas en la realización de EP derivan de un déficit de formación general de los maestros, de cierta falta de compromiso o de limitaciones en sus conocimientos sobre el patrimonio.

Valoran positivamente el papel de los centros educativos a los que atribuyen la dinamización del trabajo con EP, aunque tienen en cuenta que los factores económicos, de gestión de alumnado o las dificultades de evaluación limitan la voluntad de colaboración. Sus preocupaciones se centran, además de en estos factores, en la ausencia o falta de fluidez en la comunicación con las instituciones, y la escasez o inadecuación de recursos.

Los resultados relacionados con el **objetivo 2**, orientado a ampliar las representaciones del profesorado utilizando en este caso un cuestionario estandarizado con una muestra más amplia, ha proporcionado resultados coincidentes con los derivados del primer objetivo, con algunos matices.

El profesorado muestra un elevado interés en la EP y asume una concepción compleja del patrimonio, similar a la que se recoge en la literatura científica. Sin embargo, a pesar de que se confirman ciertas similitudes entre su modo de trabajo y la investigación actual, también se identifican actitudes y prácticas tradicionales como ya constaron otras investigaciones (Jiménez et al. 2010). La representación que se dibuja con el análisis de los datos proporcionados por los cuestionarios es compleja: incluye lo global y universal, la perspectiva tradicional asociada a los bienes materiales heredados o no, la perspectiva de lo identitario local asociado a la lengua gallega, y diversas tipologías patrimoniales incluyendo lo natural, lo antrópico/construido y los aspectos inmateriales y materiales, estando más presente lo material. Coexisten pues, dos perspectivas:

a) Una perspectiva tradicional (Harvey, 2001; Llul, 2005). Tiene relación con los significados etimológicos más antiguos que asocian el patrimonio a bienes materiales y a la monumentalidad, lo que induce a que atribuyan mayor valor a elementos de tipo monumental, perdurables, de carácter tangible y de gran tamaño frente a otros que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

pueden ser culturalmente relevantes para una comunidad pero que son de tamaño pequeño, de carácter efímero o inmaterial. Esta perspectiva está en consonancia con un discurso autorizado del patrimonio que es hegemónico y cuyo reflejo habitual son las listas de patrimonio de la Unesco (Kisić, 2016; Smith, 2006). Predominan los elementos patrimonializados de tipo material y construidos sobre los elementos naturales. Parece confirmarse la relación entre un patrimonio tangible y duradero y la concepción de la identidad que ya ha sido analizado en el contexto europeo (MacDonald, 2013).

b) Una perspectiva más actual (Cuenca, 2002; Fontal, 2016; Olwig y Lowenthal, 2005), acorde con la investigación, que quiere superar perspectivas tradicionales de materialidad, antigüedad, valor económico o turístico del patrimonio a través de visiones holísticas e integradoras en las que las tipologías patrimoniales se consideran dimensiones del patrimonio más que elementos diferenciadores. En esta perspectiva actual la función simbólico-identitaria tiene mucha importancia y en ella lo esencial son las personas y los vínculos (Fontal, 2003; Gómez-Redondo, 2011).

Esta representación se refleja en el uso del patrimonio local y gallego y cuyos elementos más representativos son la lengua gallega, la catedral de Santiago y los museos locales, lo que confirma el empleo de una función simbólico-identitaria de forma predominante. Coincide, en este sentido, con lo expuesto por Asworth et al. (2007) cuando se refieren a que las sociedades actuales utilizan el patrimonio para gestionar las identidades colectivas. Aunque la construcción de la identidad está principalmente focalizada en los aspectos más locales, también se hace referencia a identidades más globales y respeto por otras culturas, pero en mucha menor medida. Este escenario pone de manifiesto que es necesario mejorar el equilibrio entre lo local y lo global y poder desarrollar identidades democráticas inclusivas (Pinto, 2017; van Huis et al. 2019).

La actitud proactiva sobre las posibilidades y el interés didáctico de la EP coincide con estudios realizados con profesorado en formación (Chaparro y Felices, 2019; Gómez-Carrasco et al. 2020b). Confirman la percepción de los docentes expertos sobre el apoyo que proporcionan los centros educativos, aunque, igual que aquellos,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

condicionada por aspectos económicos y de gestión de los espacios y los tiempos. Consideran que la mayoría de los estudiantes se interesa en trabajar con EP, aunque es diferente en función del trabajo de mediación realizado por los docentes. Solo una minoría de los profesores, la quinta parte, cree que el alumnado no está interesado o incluso manifiesta desafección por el patrimonio. Creen que los factores que más influyen en el desarrollo adecuado de las actividades son la implicación de los docentes, el grado de vinculación con el entorno y la implicación del centro educativo y el alumnado. Con respecto al currículo se confirma de nuevo una imagen negativa, al percibirlo como un obstáculo debido a la baja presencia del patrimonio y la saturación de contenidos escolares de carácter más académico. Se interesan por conocer buenas prácticas, pero en menor medida que sus colegas expertos.

Las representaciones de los estudiantes de sexto curso de primaria (**objetivo 3**) confirman el predominio de una perspectiva tradicional del patrimonio, como ya se ha expuesto en otros trabajos (Conde y Armas, 2019). Está asociada a los significados etimológicos más antiguos de la palabra patrimonio y descrita por unos valores que se corresponden con una mentalidad tradicional etnocéntrica (europea o americana) denominada por (Smith (2006) Discurso Autorizado del Patrimonio. Aprecian el patrimonio por su antigüedad, su carácter histórico, su factura antrópica o su valor simbólico. Esta perspectiva se centra en elementos materiales en forma de grandes construcciones, generalmente de piedra, de gran antigüedad (la catedral de Santiago) y otros relacionados con la valoración económica. Pero también asumen, en cierta medida, una perspectiva más actual al identificar como patrimonio aquello con lo que establecen una relación significativa en forma de vínculos afectivos (Fontal, 2003). Combinan, en algunos casos, elementos de carácter universal, con elementos inmateriales con los que se identifican como gallegos, relacionados con las celebraciones populares, sus modos de vida y sus preferencias de ocio.

La indagación sobre los elementos patrimoniales con los que se identifican en mayor medida indica que, en el ámbito local, destacan por este orden, la Catedral de Santiago a gran distancia de los demás,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

seguida de los carnavales y los paisajes rurales. Prescindiendo del marco local, siguen destacando los edificios históricos, museos y parques urbanos, pero aparecen también grandes centros comerciales y deportivos. Estas manifestaciones pueden interpretarse como el esfuerzo de los escolares por responder con lo que los profesores esperarían, mientras que cuando se expresan con mayor libertad incorporan aquellos lugares más o menos idealizados vinculados a las prácticas de ocio y consumo.

Valoran los espacios patrimoniales como lugares de esparcimiento y diversión, y recuerdan como más atractivas las actividades de educación patrimonial centradas en las celebraciones y las salidas escolares muy por encima de las explicaciones de los profesores que, en cambio dicen ser las más habituales.

Las y los estudiantes están más familiarizados con el patrimonio relacionado con la Prehistoria, La Antigüedad y la Edad Media que con el de las épocas Moderna o Contemporánea, al tiempo que manifiestan problemas para identificar las cronologías correspondientes. Esta preferencia por lo antiguo puede estar relacionada con la propia forma de estudiar la historia de forma cronológica y también por el predominio de los criterios de antigüedad y monumentalidad a la hora de valorar el patrimonio.

A la hora de enfrentarse a un conflicto socioambiental en el que se contrapone la explotación de los recursos mineros con la preservación del patrimonio natural y cultural del territorio, el alumnado opta de forma abrumadora por la preservación del patrimonio, poniendo de manifiesto una actitud de valoración y protección del patrimonio, pero sin que aparezca o lo haga de forma muy incipiente la posibilidad de integrar desarrollo económico sostenible, medio ambiente y patrimonio.

Los resultados correspondientes al **objetivo 4** (comparar representaciones de alumnado y profesorado) permiten afirmar que profesores y estudiantes asumen una concepción bastante coincidente sobre el patrimonio, en la que combinan la perspectiva tradicional y la más actual. En ambos colectivos se incluyen elementos del patrimonio inmaterial con una importante función simbólico-identitaria y asumen los vínculos que se establecen entre el patrimonio y las personas. A

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

diferencia del profesorado, los escolares identifican como bienes patrimoniales áreas comerciales y deportivas o espacios cotidianos como sus viviendas o sus centros educativos, es decir, espacios de su vida cotidiana. Por otro lado, también se detecta que siguen presentes nociones tradicionales en las que el patrimonio se concibe asociado a aspectos materiales lo que les concede vigencia a estudios anteriores como el de Hasard (2009) que sostiene que la idea de la materialidad del patrimonio en las culturas occidentales, sobre todo en Europa, es hegemónica y difiere de las culturas no occidentales. En sus evocaciones destaca el patrimonio local de la zona vieja de la ciudad y el elemento común destacado es la catedral de Santiago. Desde la óptica de las representaciones y de la importancia de los discursos, que son dos aspectos clave de esta investigación, parece aconsejable seguir las propuestas de autores que indican que el futuro deseable pasa por ir incorporando un discurso inclusivo del patrimonio (Kisić, 2016).

Con respecto al nivel de influencia del discurso de los docentes en las elecciones de los estudiantes cuando optan por seleccionar elementos patrimoniales, las evidencias apuntan a que la influencia mayoritaria en las decisiones y conceptualización del alumnado proviene de fuentes externas al profesor. De ello se puede deducir que para mejorar la educación patrimonial resulta imprescindible estudiar estas influencias externas.

Con respecto a la percepción del trabajo realizado en EP, los docentes y estudiantes tienen una serie de discrepancias. El tiempo dedicado a la explicación oral o a las actividades de orientación lúdica es considerado por los docentes como medio o bajo, mientras los estudiantes perciben que se les dedica más tiempo que a cualquier otra actividad. En el caso de utilizar materiales audiovisuales es el alumnado el que percibe que se realiza mucho menos que sus profesores.

Cuando se comparan las actividades que evocan como las más satisfactorias, nuevamente aparecen las discrepancias. Los docentes recuerdan por igual actividades realizadas dentro y fuera del aula, mientras que dos tercios de los estudiantes tienen una predilección por las que se realizaron fuera del aula en forma de salidas a lugares de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

interés patrimonial. Las concordancias en las preferencias con otro tipo de actividades parecen darse en los trabajos por proyectos y tareas de investigación. Estos resultados resaltan dos lógicas previsibles: los docentes identifican la satisfacción con la calidad de los aprendizajes y la viabilidad de uso de los recursos utilizados. Los estudiantes centran su satisfacción en las posibilidades de diversión o entretenimiento de las actividades y en menor medida en lo aprendido. Se infiere de ahí que para que las actividades de EP motiven al alumnado se debe utilizar con más frecuencia las salidas escolares, promover experiencias directas con el patrimonio y evitar la erudición y el academicismo frecuentes en las actividades con el patrimonio (Estepa et al. 2005).

7.2. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LOS RESULTADOS DE LA TESIS

El **objetivo 5** de la tesis proponía realizar sugerencias para mejorar la educación patrimonial a partir de los resultados obtenidos. Aunque en la investigación no se buscaba la replicabilidad sino la exploración de las representaciones y las prácticas de la educación patrimonial en un contexto muy concreto, en este epígrafe se formulan las implicaciones educativas derivadas de los resultados.

En relación con **el profesorado y la formación** en educación patrimonial, se constata que la formación de los maestros y maestras en este ámbito resulta escasa a lo largo de la formación inicial, como ya han demostrado otros estudios previos. El profesorado "experto", es decir, que tiene una práctica de uso habitual del patrimonio en las aulas de educación primaria, participa o ha participado en todos los casos en proyectos de innovación relacionados con el patrimonio, mientras de la muestra más amplia de profesorado, solo uno de cada tres ha participado en este tipo de iniciativas innovadoras. En relación con esta diferente actitud hacia los procesos de innovación en educación patrimonial, los profesores "expertos" conocen y son capaces de identificar buenas prácticas de educación patrimonial y muestran mayor interés por continuar recibiendo formación en estos aspectos. Para mejorar la práctica de los maestros en educación

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

patrimonial parece necesario incidir en dos direcciones. Ampliar la presencia de contenidos de educación patrimonial en los estudios de Grado de Maestro/a, y promover estrategias de formación continua, especialmente en el ámbito de la innovación y las buenas prácticas de educación patrimonial. Reducir la distancia en los procesos de formación entre el profesorado que utiliza el patrimonio en las aulas de forma habitual y el que lo hace de forma excepcional parece un objetivo central para avanzar en el campo de la educación patrimonial.

En relación con la **visibilidad del patrimonio en el currículo** de educación primaria, los resultados de la investigación muestran que el profesorado participante representa el currículo como un obstáculo o, en el mejor de los casos, como una falta de estímulo para el desarrollo de la educación patrimonial. Las dimensiones en las que se refleja esta representación negativa son la cantidad de contenidos de las diferentes áreas que exigen mucho tiempo para su desarrollo, las escasas referencias a la educación patrimonial en el currículo, y la dificultad para desarrollar y evaluar de forma sistemática actividades de educación patrimonial, identificadas frecuentemente como actividades que demandan mucho tiempo de preparación, gestión y desarrollo. En definitiva, el profesorado muestra preocupación por la falta de tiempo para realizar una gran cantidad de tareas docentes y llevar a cabo innovaciones como las que se relacionan con la educación patrimonial. Esta representación común al profesorado participante no encuentra una confirmación precisa en los estudios realizados sobre la presencia del patrimonio en los currículos de las diferentes comunidades autónomas, en los que el currículo de Galicia se sitúa en unos valores medios en cuanto a la preocupación por el patrimonio (Fontal et al., 2017). No obstante, las representaciones construidas por el profesorado en el contexto de la práctica profesional son resistentes al cambio; por lo tanto, que el currículo cambie no implica que lo haga esta representación negativa. Si el futuro deseable es que el currículo se convierta en un “aliado” de los docentes y no un “obstáculo” de cara al desarrollo de la educación patrimonial, debería avanzarse hacia una mayor apertura del currículo, una mayor visibilización de la educación patrimonial como un aspecto relevante de la educación de los jóvenes y una mayor flexibilización de la organización de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

contenidos, espacios y tiempos en la organización de la actividad docente.

Sobre el **papel de los centros educativos** en el desarrollo de la educación patrimonial, la mayoría del profesorado que participa en la investigación tiene una representación positiva de los centros educativos como dinamizadores de actividades de EP, sin embargo, algunos aspectos que resultan menos positivos tienen relación con el carácter un tanto rutinario de la actividad docente y el excesivo peso de los contenidos disciplinares de la áreas orientados a la evaluación estandarizada, lo que dificulta prestar atención a las actividades de educación patrimonial en las que tienen mayor relación con cuestiones de vinculación emocional y construcción de la identidad ciudadana que se adaptan con dificultad a los modelos de evaluación hegemónicos. Las direcciones en las que parece necesario intervenir son una mayor conexión de los centros y del profesorado con el entorno próximo y con los recursos patrimoniales que ofrecen importantes posibilidades educativas; la creación de grupos de profesionales implicados en la educación patrimonial que lideren proyectos y experiencias de innovación en el campo de la educación patrimonial; la colaboración con otras instituciones que trabajan la educación patrimonial en los ámbitos no formal e informal; finalmente, promover en los centros formas de organización del currículo, los espacios y los tiempos más flexibles que posibiliten enfoques interdisciplinares de educación patrimonial.

En relación con **el alumnado y la comprensión del patrimonio**, se constata que existe una identificación del patrimonio con elementos arquitectónicos caracterizados por la monumentalidad, la antigüedad y la relación con el poder. Este tipo de concepción viene condicionada tanto por la forma en que se enseñan los contenidos de las diferentes áreas curriculares, como por la influencia de otros factores como los discursos sociales dominantes, los medios de comunicación o las estrategias de divulgación cultural respecto del patrimonio. La mejora en la comprensión y la identificación del alumnado con el patrimonio necesita de intervenciones en una doble dirección. En el contexto escolar, deberá abandonarse el estudio del patrimonio desde perspectivas excepcionalistas y monumentalistas para orientarse hacia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

las secuencias de patrimonialización que avancen desde el conocimiento a la difusión pasando por la valoración y la identificación. Por otra parte, se hacen necesarios estudios en colaboración con otras instituciones que trabajan en la educación patrimonial fuera del ámbito escolar para identificar la influencia de estas iniciativas y establecer fórmulas de colaboración entre los espacios formal y no formal de la educación patrimonial.

En relación con el conocimiento y la difusión de **buenas prácticas de educación patrimonial**, todos los docentes que participan en la investigación coinciden en la conveniencia de disponer de repositorios de buenas prácticas, si bien los profesores "expertos" señalan ciertas condiciones que deben reunir para que tengan los efectos deseados sobre la práctica profesional. Entre otras, además de contar con un adecuado diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación, deben partir de una adecuada evaluación de necesidades para conectar con los intereses y la motivación de los estudiantes, conceder un protagonismo activo a los estudiantes, promover el contacto directo con el patrimonio, sostenerse en el tiempo por la actuación de un grupo de profesores comprometidos, e integrarse en proyectos educativos orientados a la construcción de identidades inclusivas y ciudadanías críticas. Estas buenas prácticas tienen más posibilidades de resultar eficaces y duraderas si contemplan la colaboración con otras instituciones locales o a otras escalas y aprovechan los recursos humanos y materiales de la localidad y la comunidad.

Los resultados de la tesis indican que son necesarias más investigaciones sobre buenas prácticas en el ámbito de la educación patrimonial en las que se establezcan relaciones mutuas entre las innovaciones educativas desarrolladas por grupos de profesores, los resultados de la investigación en educación patrimonial como punto de partida para las prácticas innovadoras, y la formación inicial y continuada del profesorado. Investigación, innovación y formación del profesorado son los tres pilares sobre los que se debe construir la educación patrimonial del futuro.

A modo de balance de los resultados de la investigación, destacaremos algunos aspectos que nos parecen relevantes y algunas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

limitaciones del estudio que señalan direcciones en las que ampliar esta investigación. Creemos que se ha demostrado la utilidad de a Teoría de las Representaciones Sociales para explorar la comprensión de profesores y estudiantes de educación primaria sobre el patrimonio y la educación patrimonial. En el ámbito de la metodología se ha optado por un enfoque de métodos mixtos que permiten la recogida y análisis de datos cualitativos y cuantitativos para profundizar sobre el conocimiento de las percepciones y representaciones de profesores y estudiantes, y siguiendo los pasos de la Teoría Fundamentada se han analizado los datos y se extrajeron categorías de análisis aprovechando las herramientas que proporcionan Atlas.ti, para los datos cualitativos, y SPSS, para los cuantitativos. Los resultados han permitido analizar las concepciones y las prácticas sobre el patrimonio y la educación patrimonial de profesores y estudiantes al final de la educación primaria en el contexto de la ciudad de Santiago de Compostela

Las circunstancias de la pandemia en los dos últimos años de realización de la tesis han hecho más lentas y laboriosas algunas tareas de recogida y análisis de los datos haciendo más compleja la tarea de investigación. Algunos aspectos en los que la investigación podría mejorarse y ampliarse es por medio de la ampliación de la muestra de participantes. Ello permitiría profundizar y matizar algunos de los aspectos referidos a las representaciones y las prácticas de profesores y estudiantes y a las influencias de los discursos docentes en las concepciones de los estudiantes o de los intereses y las actitudes de los estudiantes en las prácticas de los profesores. Estos aspectos también mejorarían de forma importante llevando a cabo procesos de observación en las aulas, especialmente para analizar y evaluar prácticas innovadoras en las aulas de educación primaria y los cambios que estas producen en profesores y estudiantes.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones.* Ediciones Coyoacán.

Aerila, J., Rönkkö, M., y Grönman, S. (2016). Field trip to a historic house museum with preschoolers: Stories and crafts as tools for cultural heritage education. *Visitor Studies, 19*(2), 144-155. https://doi.org/10.1080/10645578.2016.1220187

Aguilera-Martínez, F. A., Vargas-Nino, P. A., Serrano-Cruz, N.I., y Castellanos-Escobar, M. (2015). Study of urban social imaginary from pedagogical practices. *Revista De Arquitectura, 17*(1), 104-110. https://doi.org/10.14718/RevArq.2015.17.1.10

Ahmad, Y. (2006). The scope and definitions of heritage: from tangible to intangible, *International Journal of Heritage Studies, 12*(3), 292–300. https://doi.org/10.1080/13527250600604639

Aikawa-Faure, N. (2009). From Proclamation of Masterpieces to Convention for the. En L. Smith, y N. Akagawa (Eds.), *Intangible Heritage* (pp. 13-45). Routledge.

Ailincai, R., y Gabillon, Z. (2018). Analysing teachers' representations of digital technology using a Grounded Theory approach. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14*(10), 1-18. https://doi.org/10.29333/ejmste/93380

Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación 56*(4), 1-11. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/13987

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Albert, M. T. (2013). Heritage studies-paradigmatic reflections. En M. T. Albert, R. Bernecker, y B. Rudolff (Eds.), *Understanding heritage: Perspectives in heritage studies* (pp. 9-19). De Gruyter.

Almagro, J. (2020). Escuela y museo: un vínculo para optimizar el valor educativo del patrimonio cultural. *Revista de Historia, Patrimonio, Arqueología y Antropología Americana*, 3, 176-184. http://www.rehpa.net/ojs/index.php/rehpa/article/view/41

Álvarez-Domínguez, P. Á, Martínez-Valcárcel, N., y García-Marín, R. (2017). Cultural heritage in students' memories upon completing high school in Spain: Education and heritage identity. [El patrimonio cultural en los recuerdos del alumnado al finalizar el bachillerato en España: Educación e identidad patrimonial] *Tempo e Argumento, 9*(22), 198-235. https://doi.org/10.5965/2175180309222017198

Álvarez-Domínguez, P. Á., y Payá, A. (2015). Los museos pedagógicos universitarios en España: tradición y futuro ante la difusión del patrimonio histórico educativo. In *Congreso Internacional Museos Universitarios. Tradición y futuro*: *Madrid 3, 4, 5 diciembre 2014* (pp. 237-242). Universidad Complutense de Madrid.

Álvarez-Rodríguez, D., Marfil-Carmona, R. y Báez-García, C. (2019). Investigación de impacto sobre la formación en mediación y educación en museos: análisis de la Web of Science. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 121-144. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.357731

Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações Sociais- aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, *1*(1), 18-43.

Alves, L. A., y Pinto, H. (2019). History education through heritage: challenging teacher training. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado, 22*(1), 71-81. https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381

American Psychological Association. (2017). *Ethical principies ofpsychologists and code of conduct*. APA. https://www.apa.org/ethics/code/index.aspx

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. APA. https://doi.org/10.1037/0000165-000

Anderson, B. (1991): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.

Aoyama, M., y Hudson, M. J. (2013). Minamata as negative heritage. *Pacific Geographies, 40*, 23-28.

Aparici, J. (2020). El Museu de la Seda de València: accions educatives. *Temps d'Educació*, 58, 85-96. https://doi.org/10.1344/TE2020.58.7

Arbués, E., y Naval, C. (2015). Los museos como espacios de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Education Sciences y Society*, *5*(2), 35-64. https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/1108/765

Aresi, G., Fattori, F., Pozzi, M., y Moore, S. C. (2018). I am going to make the most out of it! Italian university Credit Mobility Students' social representations of alcohol use during study abroad experiences. *Journal of health psychology*, *23*(13), 1649-1658. https://doi.org/10.1177/1359105316666658

Arias, M. L., y Moya, P. I. (2015). La relación entre las teorías de las representaciones sociales y la importancia de su estudio en los docentes universitarios. *Revista de investigación desarrollo e innov*ación, *6*(1), 61-71. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6763106.pdf

Armas, J., Moreira, A. I., Maia, C., y Conde, J. (2019). La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. ¿Formar patriotas o educar ciudadanos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del* Profesorado, *22*(2), 67-80. https://revistas.um.es/reifop/article/download/369521/261141

Asenjo, E., Asensio, M., y Rodríguez, M. (2012). Aprendizaje informal. En M. Asensio, M. Rodríguez, C. G. Asenjo, e Y. Castro, (Eds.), *Museos y Educación. Series de Investigación Iberoamericana de Museología* (pp. 39-53). Universidad Autónoma de Madrid.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. *Educatio siglo XXI*, *33*(1), 55-82. http://dx.doi.org/10.6018/j/222501

Asensio, M., e Ibáñez, A. (2010). Territorio digital: el estudio "Lazos de Luz Azul" como valoración del uso de las tecnologías en museos y espacios de presentación del patrimonio. *Museo: Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España*, 15, 125-162.

Asensio, M., Santacana-Mestre, J., y Fontal, O. (2016). Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad. *HeryMus. Heritage y Museography*, 17, 39-56. https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/download/315269/418554

Asensio, M., y Pol, E. (2003). Aprender en el museo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 62-77. https://www.redined.mepsyd.es/xmlui/handle/11162/88177

Ashworth, G. J., Graham, B., y Tunbridge, J. E. (2007). *Pluralizing pasts. Heritage, identity, and place in multicultural societies*. Pluto Press.

Ashworth, G. J., y Tunbridge, J. E. (2000). *The tourist-historic city*. Routledge.

Asociación Médica Mundial. (2008). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *ANALES del Sistema Sanitario de Navarra*, *24*(2), 209-212

Avilés, P. (2012). El patrimonio cultural: función social y relaciones interdisciplinarias. *Mouseion*, 13, 76-96. file:///Users/antuan/Downloads/852-2253-1-PB.pdf

Bächler, R. (2017). Endogamia educativa: las representaciones implícitas de los docentes como factor de reproducción de las prácticas pedagógicas en la escuela. *Sinergias de Chile*, 13, 81-94.

Baena, J. M. (2016). Patrimonio y educación obligatoria. Deseos y realidades. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 1, 6-20.

Baldacci, V. (2014). Tre diverse concezioni del patrimonio culturale. *Cahiers d'études italiennes*, 18, 47-59. https://doi.org/10.4000/cei.1518

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ballart i Hernández, J., Fullola i Pericot, J. M., y Petit i Mendizabal, M. D. (1996). El valor del patrimonio histórico. *Complutum. Extra*, *6*(2), 215-224. https://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/download/CMPL9696330215A/29835

Barghi, R., Zakaria, Z., Jaafar, M., y Hamzah, A. (2017). Students' awareness and attitudes toward archaeological conservation: Bujang valley. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development, 7*(1), 48-56. https://doi.org/10.1108/JCHMSD-09-2015-0034

Barthes, A. (2019). What adaptations of French elementary teachers to "educations for"? *Revue Des Sciences De L´Education, 45*(1), 163-186. https://doi.org/10.7202/1064610ar

Barthes, A., y Blanc, S. (2017). What are the developments in the French schools for heritage education? *Revue Des Sciences De L´Education*, *43*(1), 85-115. https://doi.org/10.7202/1042075ar

Bello-Benavides, L. O., Cruz-Sánchez, G. E., Meira-Cartea, P. Á., y González-Gaudiano, É. J. (2021). El cambio climático en el bachillerato : aportes pedagógicos para su abordaje. *Enseñanza de las ciencias : revista de investigación y experiencias didácticas*, *39*(1), 137-156. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3030

Bennett, E. E. (2012, Noviembre 4–6). *A four-part model of informal learning: Extending Schugurensky's conceptual model* (Conferencia). Proceedings of the Adult Education Research Conference, Saratoga Springs, New York. http://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/3

Bensusán, M.P. (1996) *La protección urbanística de los bienes inmuebles históricos*. Comares.

Berg, I. (2018). Compulsory school teachers conceptions of World Heritage Education and the Kvarken Archipelago World Heritage site as a learning environment. *Nordic Studies in Science Education, 14*(4), 395-410. https://doi.org/10.5617/nordina.4077

Betsas, I., Avgitidou, S. y Tsiompanou, A. (2020). Representations of childhood in Greek language school textbooks: from rural to urban childhood, *Paedagogica Historica*, *57*(6), 675-694. https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1762678

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Blake, J. (2000). On defining the cultural heritage. *International and Comparative Law* Quarterly, 49(1), 61-85. https://doi.org/10.1017/S002058930006396X

Blake, J. (2015). *International Cultural Heritage Law: Cultural heritage law and policy*. Oxford University Press.

Blas-Yañez, S., Thomé-Ortiz, H., Espinoza Ortega, A., y Vizcarra Bordi, I. (2018). La construcción discursiva del patrimonio agroalimentario en las sociedades contemporáneas: aproximaciones conceptuales y debates teóricos. *Revista mexicana de ciencias agrícolas, 9*(2), 443-457. https://doi.org/10.29312/remexca.v9i2.1084

Bleakley, A. (2000). *The animalizing imagination: Totemism, textuality and ecocriticism*. Macmillan Press.

Boland, P., Murtagh, B., y Shirlow, P. (2020). Neoliberal place competition and culturephilia: explored through the lens of Derry~ Londonderry. *Social & Cultural Geography, 21*(6), 788-809. https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1514649

Bollini, L. (2018). The urban landscape and its social representation. A cognitive research approach to rethinking historical cultural identities. En G. Amoruso (Ed.), *Putting Tradition into Practice: Heritage, Place and Design. INTBAU 2017. Lecture Notes in Civil Engineering* (Vol. 3, pp. 834-842). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57937-5_86

Bos, J. (2020). *Research ethics for students in the social sciences*. Springer Nature.

Boulanger, D., Larose, F., Grenier, N., Saussez, F., y Couturier, Y. (2014). Making the Unfamiliar Familiar: Social Representations of Teachers about Parental Engagement in an Intervention Program in Quebec. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116,* 106–112. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.176

Bright, C. F., Foster, K. N., Joyner, A., y Tanny, O. (2020). Heritage tourism, historic roadside markers and "just representation" in Tennessee, USA. *Journal of Sustainable* Tourism, 29(2-3), 1-20. https://doi.org/10.1080/09669582.2020.1768264

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Broude, T. (2014). A Diet Too Far? Intangible Cultural Heritage, Cultural Diversity, and Culinary Practices. *The Hebrew University of Jerusalem Faculty of Law 15*(6), 1-19. https://ssrn.com/abstract=2439181

Bryant, A., y Charmaz, K. (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory.* SAGE.

Bühler, J. (2005). *La cultura en la Edad Media: el primer renacimiento de Occidente*. Círculo Latino.

Burke Johnson, R., y Walsh, I. (2019). Mixed grounded theory: Merging grounded theory with mixed methods and multimethod research. En A. Bryant, y K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (pp. 517-531). SAGE.

Butler, B. (2007). Taking on a tradition: African heritage and the testimony of memory. En F. de Jong, y M. Rowlands (Eds.), *Reclamning heritage: alternative imaginaries of memory in west Africa* (pp. 31-70). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315421131

Calaf, R., y Fontal, O. (Coords.) (2006). *Miradas al patrimonio*. Trea.

Careaga, A. (2015). El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes: Un punto de partida para la educación patrimonial. *Cuadernos de Investigación Educativa, 6*(2), 51-70. http://dx.doi.org/10.18861/cied.2015.6.2.36

Carter, N., y Martin, S. (2019). Dealing with difficult heritage: Italy and the material legacies of Fascism. *Modern Italy, 24*(2), 117-122. https://doi.org/10.1017/mit.2019.16

Carvalho, A. V., y Funari, P. P. (2012). Memoria y patrimonio: diversidades e identidades. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 14, 99–111. https://doi.org/10.7440/antipoda14.2012.05

Castán, A. C., y Sagaste, D. (2015). Todo lo raro y hermoso: las "cámaras de maravillas", pervivencia estética y museográfica del modelo. En I. Aguilera, F. Beltrán, M. J. Dueñas, C. Lomba, y J. A. Paz (Coords.), *De las ánforas al museo: estudios dedicados a Miguel Beltrán Lloris* (pp. 251-263). Institución Fernando el católico.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educ*ação, *44*(1) 1-13. https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001

Castorina, J. A., y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *9*(9) 15-40. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1459

Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., y López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 205-219. https://doi.org/10.6018/reifop.444881

Castro-Calviño, L., y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *33*(94), 97-114. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6986246.pdf

Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde, J. y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, *34*(3), 77-96. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620

Castro-Fernandez, B., y Lopez-Facal, R. (2019). Portomarín: la memoria herida de un desarraigo. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado, 22*(2), 95-110. https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363841

Cerezo-Manrique, J. F., y Cerezo-Manrique, M. Á. (2016). El museo pedagógico de Otones. Una experiencia rural en la difusión del patrimonio educativo. *Aula*, 22, 53-68. https://gredos.usal.es/handle/10366/136001

Chaib, M., Danermark, B., y Selander, S. (Eds.). (2012). *Education, professionalization and social representations: on the transformation of social knowledge*. Routledge.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Chan, M. (2019). Blended Learning Dilemma: Teacher Education in the Confucian. *The Australian Journal of Teacher Education, 44*(1), 36-51. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n1.3

Chaparro, A., y Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado-Rifop, 33*(94), 327-346. https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264

Codina, L. (2020a). Revisiones bibliográficas sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 1: Fundamentos. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, y L. Codina (Eds.), *Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (pp. 50-60). Universitat Pompeu Fabra.

Codina, L. (2020b). Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 2: Búsqueda y Evaluación. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, y L. Codina (Eds.), *Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (pp. 61-72). Universitat Pompeu Fabra.

Conde, J., y Armas, X. (2019). Representaciones sociales de estudiantes de educación primaria sobre el patrimonio. Estudio a través de la asociación de palabras. *Revista Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado-Rifop*, (94), 187-201. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27466853011

Conforti, M. E., Mariano, M., Lomana, J. C., y Endere, M. L. (2019). Patrimonio mundial y comunidad local: opiniones confrontadas sobre Atapuerca, Burgos (España). *Patrimônio e Memória, 15*(1), 367-387.

Consejo de Europa (1998). *Recomendación (98)5 del Comité de ministros a los Estados Miembros relativa a la Pedagogía del Patrimonio*. https://rm.coe.int/16804f1ca1

Consejo de Europa (2005). *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680083746.

Coombs, P. H. (1985). *The world educational crisis: A systems analysis*. Oxford University Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, *19*(33), 228-247

Correa, J. M., Ibáñez, Á., y Jiménez, E. (2006). Lurquest: Aplicación de tecnología m-learning al aprendizaje del patrimonio. *Iber. Didactica de las Ciencias Sociales*, 50, 109-123.

Correia, M. (2007). Teoría de la conservación y su aplicación al patrimonio en tierra. *Apuntes: Revista de estudios sobre patrimonio* cultural, 20(2), 202-219. http://www.scielo.org.co/pdf/apun/v20n2/v20n2a03.pdf

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approache*s. Sage publications.

Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). (3ª edición). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* (Publicaión nº H-36-2010) [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Red de Información Educativa.

Cuenca, J. M. (2003): Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación, 2*, 37-45. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155

Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 19,76-96.

Cuenca, J. M., Estepa J., Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58. http://hdl.handle.net/10272/9437

Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista De Educacion*, 375, 136-159. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-33

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuenca, J. M., Martín Cáceres, M., y Estepa, J. (2006). Educación e identidad a través de las webs de los museos andaluces. *Current Developments in Technology-Assisted Education*, 3, 1694-1698.

Cuenca, J. M., y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Cultura y Educación*, *26*(1), 19-37. https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663

Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica La visión de los directivos. *Perfiles educativos, 37*(147), 67-85. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a5.pdf

Cuevas, Y., y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos, 38*(153), 65-83. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n153/0185-2698-peredu-38-153-00065.pdf

Currás, E. (2005). La Bibliotheca Alexandrina. Antecedentes, origen, historia y resurgimiento. *Códices*, *1*(2), 49-59. https://ciencia.lasalle.edu.co/co/vol1/iss2/4/

Dany, L., Urdapilleta, I., y Lo Monaco, G. L. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality y Quantity*, *49*(2), 489-507. https://doi.org/10.1007/s11135-014-0005-z

Daston, L. y Park, K. (1998). *Wonders and the order of nature.* Zone Books.

Davallón, J. (2014). El juego de la patrimonialización. En X. Roigé, J. Frigolé, y C. del Mármol (Eds.), *Construyendo el patrimonio cultural y natural* (pp. 47-76). Editorial Germania.

Davodeau, H., y Barraud, R. (2018). Quelle position adopter face au patrimoine qui vient?. La médiation paysagère pour mettre en débat les temporalités. Développement durable et territoires. *Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, *9*(2), 1-19. https://doi.org/10.4000/developpementdurable.12277

De Alba, M., Herrera, L., y Loubier, J.C. (2020). Representaciones sociales del Centro Histórico de la Ciudad de México: Patrimonio

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y memorias en controversia. *Papers on social representations, 29*(1), 7-1.

de Miguel López, S. M., Salmerón-Aroca, J. A., y Serrano-Ruiz, M. L. (2019). Estudio sobre el patrimonio de la ciudad de Lorca en educación primaria. *Revista de humanidades*, 38, 11-36.

De Rosa, A. S. (Ed.) (2013). *Social representations in the 'Social Arena'*. Routledge.

De Rosa, A. S., Bocci, E., y Dryjanska, L. (2018). The Generativity and Attractiveness of Social Representations Theory from Multiple Paradigmatic Approaches in Various Thematic Domains. *Papers on Social Representations, 27*(1), 6-1.

De Rosa, A. S., y Arhiri, L. (2019). The anthropological and ethnographic approaches to social representations theory: a systematic meta-theoretical analysis of publications based on empirical studies. *Quality & Quantity, 53*(6), 2933-2955. https://doi.org/10.1007/s11135-019-00908-3

Delanty, G. (2017). *The European heritage: a critical re-interpretation*. Taylor y Francis. https://doi.org/10.4324/9781315177229

Delgadillo, V. M. (2010). La dimensión económica del patrimonio cultural. *Andamios*, *7*(14), 385-389. http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v7n14/v7n14a16.pdf

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

Derioz, P. (2010). Turning "natural landscapes" into heritage: an ambiguous process. *Sud-ouest europeen*, 30, 19-36.

DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.

Domingo, M., Fontal, O., y Ballesteros, P. (Coords.). (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura.

Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M., y López-Facal, R. (2019). Educar para reconocer: Apropiación patrimonial de los depósitos cuaternarios del litoral gallego por estudiantes de Magisterio. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

del Profesorado, 22(1), 57-70. https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.357591

Domínguez-Almansa, A., y Lopez-Facal, R. (2017a). Conflictive heritages, civic competence and professional training in primary education. *Revista De Educacion*, 375, 86-109. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336

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

Domínguez, P. Á., Martínez-Valcárce, N., y García-Marín, R. (2017). El patrimonio cultural en los recuerdos del alumnado al finalizar el Bachillerato en España: educación e identidad patrimonial. *Revista Tempo e Argumento*, 9(22), 198-235. http://dx.doi.org/10.5965/2175180309222017198

Dönmez, C., y Yeşilbursa, C. C. (2014). The effect of cultural heritage education on students' attitudes toward tangible heritage. *Elementary Education Online, 13*(2), 425-442.

Dormaels, M. (2011). Patrimonio, patrimonialización e identidad. Una hermenéutica del patrimonio. *Revista Herencia, 24*(1-2), 7-14. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/1432

Dormaels, M. (2013). The concept behind the word. En M.T. Albert, R. Bernecker, y B. Rudolff (Eds.), *Understanding heritage: perspectives in heritage studies* (pp. 107-115). De Gruyter.

Dryjanska, L. (2014). A social psychological approach to cultural heritage: memories of the elderly inhabitants of Rome. *Journal of Heritage Tourism, 10*(1), 38-56. http://dx.doi.org/10.1080/1743873x.2014.940960

Duveen, G., y Lloyd, B. (1993). An ethnographic approach to social representations. En G. M. Breakwell, y D. V. Canter (Eds.), *Empirical Approaches to Social Representations* (pp. 90-109). Clarendon Press.

Eriksen, A. (2014). *From Antiquities to Heritage: Transformations of Cultural Memory*. Berghahn Books.

Escribano-Miralles, A., Polo-Espinosa, B., y Miralles-Martínez, P. (2019). Estudio de la opinión de los agentes educativos sobre las visitas escolares al Museo Arqueológico de Murcia. *Ensayos-*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Revista de la Facultad de Educacion De Albacete, *34*(1), 101-119. https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2042

Escribano-Miralles, A., Serrano-Pastor, F. J., y Miralles-Martínez, P. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para el estudio de la relación y colaboración museo y escuela (MUSELA DOC). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(1), 104-119. https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356991

Escudero, L. A. (2000). *La imagen de A Coruña, Santiago de Compostela y Ferrol a través de la prensa diaria: Estudio de Geografía de la Percepción* [Tesis Doctoral no publicada]. Universidade de Santiago de Compostela.

Estepa Giménez J, Martín Cáceres M (2020) Patrimonio en conflicto: una forma de educar en una ciudadanía crítica y participativa. En: Delgado Algarra EJ, Cuenca López JM (eds.) *Manual de investigación sobre ciudadanía y educación patrimonial.* IGI Global, Hershey, págs. 43–55

Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber*, 30, 1-7. http://hdl.handle.net/10272/9606

Estepa, J., Ávila Ruiz, R. M., y Ferreras-Listan, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education, 24*(8), 2095-2107. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017

Estepa, J., Wamba, A. M., y Jiménez-Pérez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Revista de Investigación en la Escuela, 56*, 19-26.

Estepa, J., y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En O. Fontal, y J. M. Cuenca (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Trea.

Estepa, J., y Martín, M. (2020). Patrimonio en conflicto: una forma de educar en una ciudadanía crítica y participativa. En E. J. Delgado,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

J. M. Cuenca (Eds.), *Manual de investigación sobre ciudadanía y educación patrimonial* (pp. 43.55). IGI Global, Hershey.

Fedengren, C., y Ashberg, C. (2020). Checking in with Deep Time: Intragenerational Care in Registers of Feminist Posthumanities, the Case of Gärstadsverken. En R. Harrison, y C. Sterling (Eds.), *Deterritorializing the Future: Heritage in, of and after the Anthropocene* (pp. 56-95). Open Humanities Press.

Fernández Ramos, S. (2014). Legislación española en materia de cultura. En L. Ben, V. Rivas, y C. Ojeda (Eds.), *Manual Atalaya de Apoyo a la Gestión Cultural* (pp. 1-24). Observatorio Cultural del proyecto Atalaya.

Fernández-Salinas, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*, 56, 7-18.

Ferreras-Listán, M., y Jiménez-Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación, 361*, 591-618. http://hdl.handle.net/20.500.12799/2436

Flament, C. (2002). Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-75). Coyoacán.

Flick, U., Foster, J., y Caillaud, S. (2015). Researching social representations. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, y J. Caillaud (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 64-80). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650

Flores, G. y Jiménez, M. S. (2015). Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *17*(3), 116-131. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-flores-jimenez.html

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.

Fontal, O. (2008). Hacia una educación artística patrimonial. En I. Aguirre, O. Fontal, B. Darras y R. Rickenmann (eds), *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates* (pp.31-66). Pamplona: Universidad Públicade Navarra.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación. Una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13. http://hdl.handle.net/11162/87484

Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, *42*(2), 415-436. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024

Fontal, O., e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI*, *33*(1), 15-32. https://doi.org/10.6018/j/222481

Fontal, O., e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*, 375, 184-214. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/25827

Fontal, O., García-Ceballos, S. G., Arias, B., y Arias, V. B. (2019). Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-Edutage. *Revista de Psicodidáctica*, *24*(1), 31-38. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.003

Fontal, O., García, S., e Ibáñez, A. (2016): *Educación y patrimonio. Visiones caleidoscópicas*. Trea.

Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M., y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, *20*(2), 79-95. 32. https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321

Fontal, O., y Garcia-Ceballos, S. (2019). Las plataformas 2.0 como herramientas de aprendizaje y adquisición de competencias en educación patrimonial. *Revista Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*, *33*(3), 285-305. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27466132017

Fontal, O., y Marín, S. (2018). Nudos Patrimoniales.: Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y sociedad*, *30*(3), 483-500. http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57754

Fontal, O., y Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

pedagógicos, 43(4), 69-89. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004

Franco, M.T. (2014). Palabras inaugurales. En F.J. Morales y F. Vidargas (Eds.), *Los nuevos paradigmas de la conservación del patrimonio cultural. 50 años de la Carta de Venecia*. INAH.

Freud, S. (1912). *Tótem y tabú. algunos aspectos comunes entre la vida mental del hombre primitivo y los neuróticos*. Alianza

Friese, S. (2019). Grounded theory analysis and CAQDAS: A happy pairing or remodeling GT to QDA. En A. Bryant y K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (pp. 282-313). SAGE Publications.

Friese, S., Soratto, J., y Pires, D. (2018). *Carrying out a computer-aided thematic content analysis with ATLAS*. Working Papers.

Frost, W., y Laing, J. H. (2016). Children, families and heritage. *Journal of Heritage Tourism: Children, Families and Heritage, 12*(1), 1-6. https://doi.org/10.1080/1743873X.2016.1201089

García-Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. En E. Aguilar (Coord.), *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio* (pp. 16-33). Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.

García-Ceballos, S. (2018). *Evaluación de programas en educación patrimonial. Indicadores de calidad a través del método SAEPEP-OEPE y su instrumento basado en estándares EBEB-OEPE* (Publicación nº b1804772) [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental Universidad de Valladolid.

García, M., Antolínez-Domínguez, I., y Márquez-Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia*, *22*(69), 181-211. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300181

Gentry, K., y Smith, L. (2019). Critical heritage studies and the legacies of the late-twentieth century heritage canon. *International Journal of Heritage Studies, 25*(11), 1148-1168. https://doi.org/10.1080/13527258.2019.1570964

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Giacomasso, M. V., Mariano, M., y Conforti, M. E. (2014). Jóvenes resignificando patrimonios: Análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 24(2), 225-246. https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806013.pdf

Gillate, I., Vicent, N., Gómez-Redondo, C., y Marín, S. (2017). Características y dimensión educativa en apps de educación patrimonial: Análisis a partir del método OEPE. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *43*(4), 115-136. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400006

Glaser, B. y Strauss, A. (1967/1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter

Go, J. (2016). *Postcolonial thought and social theory*. Oxford University Press.

Gombrich, E. H. (1980). *Historia del arte*. Alianza.

Gómez-Carrasco, C. J., Chaparro Sainz, A., Felices, M. M., y Cózar, R. (2020a). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta, 49*(1), 65-74. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74

Gomez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P., Fontal, O., y Ibañez-Etxeberria, A. (2020b). Cultural heritage and methodological approaches-an analysis through initial training of history teachers (spain-england). *Sustainability, 12*(3), 9-33. https://doi.org/10.3390/su12030933

Gómez-Carrasco, C.J., y Chapman, A. J. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España - Francia - Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361. https://doi.org/10.5944 / hme.6.2017.17132

Gómez-Redondo, C. (2011). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. *Educación artística: revista de investigación*, 2, 108-112. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/29405/2511.pdf?sequence=1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad, 2*(23), 19-28. https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551282002.pdf

Gómez-Redondo, C., Fontal, O., y Ibáñez, Á. (2016). Procesos de patrimonialización e identización patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo. *Artnodes*, 17, 52-63. https://www.raco.cat/index.php/Artnodes/article/download/318504/408669/0

González-Monfort, N. (2007). *El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*. Universitat Autònoma de Barcelona

González-Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 23-36. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350

González-Monfort, N. y Pagés, J. (2005). Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoir,* 1-16. http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/patrimoine/gonzalez.pdf

González-Varas, I. (1999). *Conservación de Bienes Culturales. Teoría, historia, principios y norma*. Manuales Arte Cátedra.

Graham, B., Ashworth, G., Tunbridge, J. (2000). *A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy*. Arnold.

Graham, B. J., y Howard, P. (Eds.). (2008). *Ashgate Research Companion to Heritage and Identity*. Routledge.

Grant, M. J., y Booth, A. (2009). Una tipología de revisiones: un análisis de 14 tipos de revisión y metodologías asociadas. *Revista de Bibliotecas e Información de Salud, 26*(2), 91-108.

Greffe, X. (2014). El valor económico del patrimonio. En L. Ben, V. Rivas, y C. Ojeda (Eds.), *Manual Atalaya: Apoyo a la Gestión Cultural* (pp. 1-15). Observatorio Cultural del proyecto Atalaya.

Guidolin, A. y Munbach, S. (2019). Memória e patrimônio na região das missões do Rio Grande Do Sul: os usos do passado nos processos de emancipação de São Miguel das missões e na

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

criação da memorial coluna prestes De Santo Ângelo. *Estudio Históricos 22*, 1-20.

Hamui-Sutton, A. (2013). An approach to mixed methods research in medical education. *Investigación en educación médica*, *2*(8), 211-216. http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n8/v2n8a6.pdf

Harrison, R. (2013). *Heritage. Critical approaches*. Routledge

Harrison, R. (2015). Beyond "natural" and "cultural" heritage: Toward an ontological politics of heritage in the age of Anthropocene. *Heritage y Society*, 8(1), 24-42. https://doi.org/10.1179/2159032X15Z.00000000036

Harvey, D. C. (2001). Heritage Pasts and Heritage Presents. Temporality, Meaning and the Scope of Heritage Studies. *International Journal of Heritage Studies*, *7*(4), 319–338. https://doi.org/10.1080/13581650120105534

Harvey, D. C. (2008). The History of Heritage. En B. Graham y P. Howard (Eds.), *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity* (pp. 19-37). Ashgate.

Hassard, F. (2008). Intangible heritage in the United Kingdom. The dark side of enlightenment? En L. Smith y N. Akagawa (Eds.), *Intangible heritage* (pp. 270-289). Routledge.

Healy, S. (2015). Race, citizenship and national identity in the school paper, 1946-1968. *History of Education Review*, *44*(1), 5-22. https://doi.org/10.1108/HER-01-2015-0003

Hernández-Cardona, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455-466). AUPDCS-Universidad de Castilla la Mancha.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. Mcgraw-hill.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, D. C., y Vadillo, R. C. (2016). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

primaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa,* 22, 200-225. https://www.redalyc.org/pdf/2831/283143550010.pdf

Hewison, R., 1987. *The heritage industry*. Methuen.

Ho, D. Y., Xie, W., Peng, S., y Cheng, T. K. (2013). Social darwinism, status ranking, and creativity in confucian-heritage education: Dialectics between education and knowledge economies. *Kedi Journal of Educational Policy, 10*(1), 125-145.

Horta, M. D., Grunberg, E., y Monteiro, A. Q. (1999). *Guia básico de educação patrimonial*. Iphan.

Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, *23*(1), 55-72. https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551392005.pdf

Ibáñez, A., Correa, J. M., y Jiménez, E. (2003). Museos e Internet en el País Vasco ¿Contextos de aprendizaje? En E: Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 429-441). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ibáñez, A., Fontal, O., y Cuenca, J. M. (Coords.). (2015). Actualidad y tendencia de la educación patrimonial [Monográfico]. *Monográfico de Educatio Siglo XXI, 33*(1).

Ibáñez, A., Vicent, N., y Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales* 26, 3-18. http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/1937

Iffath, H. (2020). 'Miss, what's colonialism?': Confronting the English literary heritage in the classroom. *Changing English: Studies in Culture and Education, 27*(4), 369-382. https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1804323

Ismaeel, D. A., y Al-Abdullatif, A. M. (2016). The impact of an interactive virtual museum on students' attitudes toward cultural heritage education in the region of al hassa, saudi arabia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 11*(4), 32-39. https://doi.org/10.3991/ijet.v11i04.5300

Jiménez-Esquinas, G. (2017). "This is not only about culture": on tourism, gender stereotypes and other affective fluxes. *Journal of*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sustainable Tourism, *25*(3), 311-326. https://doi.org/10.1080/09669582.2016.1206109

Jiménez-Pérez, R., Cuenca López, J. M., y Ferreras-Listán, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, *26*(6), 1319-1331. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005

Jiménez, M. B., y Sainz, M. (2011). ¿Quién hace al patrimonio?: Su valoración y uso desde la perspectiva del campo de poder. *Intervención*, *2*(3), 14-21. http://www.scielo.org.mx/pdf/inter/v2n3/v2n3a3.pdf

Jodelet, D. (1991). *Madness and Social Representations*. Harvester-Wheatsheaf.

Jodelet, D. (2011a). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 21, 133-154. https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf

Jodelet, D. (2011b). Foreword. En M. Chaib, B. Danermark, y S. Selander (Eds.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (Acknowledgments). Routledge.

Josefsson, J., y Aronsson, I. L. (2016). Heritage as life-values: a study of the cultural heritage concept. *Current Science*, *110*(11), 2091–2098. https://www.jstor.org/stable/24908138

Jover, J., y Rosa, B. (2017). Patrimonio cultural en disputa: la Mezquita-Catedral de Córdoba. *Cuadernos Geográficos*, *56*(1), 322-343. https://www.redalyc.org/pdf/171/17150675014.pdf

Kestelman, M. (2017). Hacia la (re) construcción de un hábitat inclusivo. Estrategias de apropiación para la población infantil de nuestras ciudades. *kult-ur*, *4*(8), 115-148. https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2017.4.8.4

Khafajah, S. A., y Badran, A. (2015). From Heritage to Archaeology and Back Again. En E. Waterton, y S Watson (Eds.), *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research* (pp. 91-112). Palgrave Macmillan.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). El patrimonio inmaterial como producción metacultural. *Museum* Intencional, *221*(222), 52-65.

Kisić, V. (2016). *Governing heritage dissonance. Promises and Realities of Selected Cultural Policies.* European Cultural Foundation.

Konsa, K. (2013) Heritage as a Socio-Cultural Construct: Problems of definition. *Baltic Journal os Art History*, 6, 123-150. https://doi.org/10.12697/BJAH.2013.6.05

Koshkin, A. P., Abramov, R. A., Rozhina, E. Y., y Novikov, A. V. (2018). Role of social representations in student motivation for acquiring further education. *Interchange*, *49*(3), 313-341. https://doi.org/10.1007/s10780-018-9328-3

Koukopoulos, Z., Koutromanos, G., Koukopoulos, D., y Gialamas, V. (2020). Factors influencing student and in-service teachers' satisfaction and intention to use a user-participatory cultural heritage platform. *Journal of Computers in Education, 7*(3), 333-371. https://doi.org/10.1007/s40692-020-00159-4

Labadi, S. (2013). *UNESCO, cultural heritage, and outstanding universal value: Value-based analyses of the World Heritage and Intangible Cultural Heritage Conventions*. Rowman y Littlefield.

Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa 1*(3), 1-17. http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf

Lage, E. (1991). Boys, girls, and microcomputing. *European Journal of Psychology of Education, 6*(1), 29–44. *https://doi.org/10.1007/BF03173145*

Lähdesmäki, T. (2019). Conflicts and Reconciliation in the Postmillennial Heritage-Policy Discourses of the Council of Europe and the European Union. En T. Lähdesmäki, L. Passerini, S. Kaasik, y I. van Huis (Eds.), *Dissonant Heritages and Memories in contemporary Europe* (pp. 25-50). https://doi.org/10.1007/978-3-030-11464-0_2

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lähdesmäki, T., Passerini, L., Kaasik-Krogerus, S. y van Huis, I. (Eds.). (2019). *Dissonant Heritages and Memories in Contemporary Europe*. Springer.

Laszlo, J. (1997). Narrative organisation of social representations. *Papers on social representations*, 6, 155-172.

Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265-275. https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3

Lemelin, R. H., Whyte, K. P., Johansen, K., Desbiolles, F. H., Wilson, C., y Hemming, S. (2013). Conflicts, battlefields, indigenous peoples and tourism: addressing dissonant heritage in warfare tourism in Australia and North America in the twenty-first century. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, *7*(3), 257-271. https://doi.org/10.1108/IJCTHR-05-2012-0038

Lenzerini, F. (2011). Intangible cultural heritage: The living culture of peoples. *European Journal of International Law*, *22*(1), 101-120. https://doi.org/10.1093/ejil/chr006

Levi-Strauss, C. (1962). *Totemism.* Merlin Press

Levin, A. K. (Ed.). (2010). *Gender, sexuality and museums: A Routledge reader*. Routledge.

Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., y Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, *73*(1), 26. https://doi.org/10.1037/amp0000151

Levy, S. A. (2017). How Students Navigate the Construction of Heritage Narratives, *Theory & Research in Social Education*, *45*(2), 157-188. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1240636

Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. «BOE» núm. 126, de 27 de mayo de 2015, páginas 45285 a 45301.

Ley16/1985, de 25 de junio del Patrimonio Histórico Español. «BOE» núm. 155, de 29 de junio de 1985. Referencia: BOE-A-1985-12534.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Littler, J. (2005). Introduction: British Heritage and the legacies of race. En J. Littler, y R. Naidoo (Eds.), *The politics of heritage: the legacies of 'race'* (pp. 1-21). Psychology Press.

Lloyd, B., y Duveen, G. (1991). Expressing social gender identities in the first year of the school. *European Journal of Psychology of Education 6(4)*, 437-447. https://doi.org/10.1007/BF03172776

Llul, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, (17), 177-208. https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551273009.pdf

Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P., y Tavani, J. L. (2017). Methods for studying the structure of social representations: A critical review and agenda for future research. *Journal for the Theory of Social Behavior 47*, 306-31. https://doi.org/10.1111/jtsb.12124.

Logan, W., y Reeves, K. (2009). *Places of pain and shame. Dealing with Difficult Heritage*. Routledge.

López-Facal, R. (2001) Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional. En J. Estepa, F. Friera, y R. Piñeiro (Eds.), *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 145-169). KRK.

López-Facal, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 5-7.

López, C., y Márquez, M. G. (2020). Proud but ashamed: Narratives and moral emotions about the troubled national past in Spain. *International Journal of Heritage Studies, 27*(2), 200-215. https://doi.org/10.1080/13527258.2020.1781680

Lowenthal, D. (1998a). Fabricating Heritage. *History and Memory, 10*(1), 5–24. https://www.muse.jhu.edu/article/406606.

Lowenthal, D. (1998b). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge University Press.

Lowenthal, D. (2005). Natural and cultural heritage. *International Journal of Heritage Studies, 11*(1), 81-92. https://doi.org/10.1080/13527250500037088

Lowenthal, D. (2015). *The past is a foreign country. Revisited*. Cambridge University Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lozano Herrero, B. (2019). El convenio de Faro: perspectivas para la aplicación de la participación social en el estudio y defensa del patrimonio inmaterial. *Revista de estudios europeos*, 73, 148-163. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7108192

Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales un estudio de caso en eso: un estudio de caso en ESO*. (Publicación nº 15597) [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva], Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva.

Lucas, L., Trabajo, M., y Borghi, B. (2020). El museo como laboratorio escolar: Análisis de buenas prácticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, *32*(2), 299-317.

Lucas, L., y Delgado, J. E. (2020). The Postmodern Teacher of Social Sciences: A Model of Good Practices in Heritage Education. *Reice-Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio En Educacion*, *18*(1), 27-45. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002

Luna, Ú., Canto, P.J., Zapata, A., y Ibáñez, A. (2020). Apps, educación y patrimonio en México. Análisis de situación y estudio comparativo con el caso español. *Aula Abierta ,49*(1), 9-16. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.9-16

Lynch, G. (2020). La investigación de las Representaciones Sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, *7*(1),102-118.

Macdonald, S. (2010). *Difficult heritage: Negotiating the Nazi past in Nuremberg and beyond*. Routledge.

Macdonald, S. (2013). *Heritage and identity in Europe today*. Routledge

Madariaga-Orbea, J. M., Gillate, I., Ibáñez-Etxeberria, A., y Molero, B. (2018). Educación patrimonial en contextos informales. Motivación y autoconcepto. *Cultura y Educación, 30*(3), 584-599.

Magoga, A. (2017). *Las representaciones sociales de los niños y niñas de Cajamarca (Perú) y treviso (Italia) sobre el patrimonio cultural*. (Publicación nº 664732) [Tesis Doctoral, Universidad

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Autónoma de Barcelona]. Depòsit Digital de Documents de la UAB.

Malavassi, R. E. (2017). El patrimonio como construcción social. Una propuesta para el estudio del patrimonio arquitectónico y urbano desde las representaciones sociales. *Diálogos: Revista electrónica de historia*, *18*(1), 253-266. https://doi.org/10.15517/dre.v18i1.25122.

Maldonado-Esteras, S. (2017). Educación patrimonial y redes sociales. De la investigación a la acción: El proyecto "Educación Patrimonial". *Pulso: revista de educación*, 40, 97-111.

Mangas, J. (1980). Expolio de bienes de los dioses durante los Julio-Claudios. *Memorias de Historia Antigua*, 3, 113-125. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/46003.pdf

Marín, S., y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad, 32*(4), 917.

Markova, I. (2008). The epistemological significance of the theory of social representations. *Journal for the theory of social behaviour, 38*(4), 461-487. https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00382.x

Mármol, J. (2020). Zygmunt Bauman y la identidad como problema ético. *AULA, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 66*(1), 29-38. https://repositorio.unphu.edu.do/handle/123456789/2621

Marqués, X., Castro-Fernández, B. M., y López-Facal, R. (2020). Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula abierta, 49*(1), 25-34. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.25-34

Martín, M. J., y Cuenca, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de psicodidáctica*, *16*(1), 99-122.

Martínez-Yáñez, C. (2006). *El patrimonio cultural: los nuevos valores, tipos, finalidades y formas de organización* (Publicación nº 1343) [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Digibug.

Mason, R. (2008). Be Interested and Beware: Joining Economic Valuation and Heritage Conservation. *International Journal of Heritage Studies*, *14*(4), 303–318. https://doi.org/10.1080/13527250802155810

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

McDowell, S., y Braniff, M. (2014). *Commemoration as conflict: space, memory and identity in peace processes*. Springer.

Meira-Cartea, P. Á., y Arto-Blanco, M. (2014). Representaciones del cambio climático en estudiantes universitarios en España: aportes para la educación y la comunicación. *Educar em Revista*, (3), 15-33. https://doi.org/10.1590/0104-4060.38041

Méndez Andrés, R. (2016). La educación patrimonial en los museos industriales españoles: estado de la cuestión y propuestas para su desarrollo y evaluación. Revista de Didácticas Específicas, 15, 108-125

Méndez Andrés, R. M. (2017). Intereses y propuestas didácticas en las visitas escolares al Museo del Ferrocarril de Madrid. Clío: History and History Teaching., (43), 251-266

Méndez, R., y Cuéllar, D. (2017). Apuntes sobre la construcción del patrimonio ferroviario en España durante el siglo XX: Identidad y museos. *Oculum Ensaios*, *14*(2), 275-292.

Merriam, S. B., Caffarella R.S., y Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley y Sons.

Meskell, L. (2002). Negative heritage and past mastering in archaeology. *Anthropological Quarterly*, *75*(3), 557-574. https://www.jstor.org/stable/3318204

Meyer, M. (2001). Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. En R. Wodak, y M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (p. 14-30). Sage.

Mills, S., y Kraftl, P. (2014). *Informal education, childhood and youth*. Palgrave Macmillan.

Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C., y Rodríguez, P. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagogicos*, *43*(4), 161-184. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009

Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, *29*(1), 149-174. https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, 36, 1-11. http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n36/n36a6.pdf

Molina, S., y Escribano, A. (2017). Perspectiva y uso de la historia y el patrimonio local en las aulas de Ecuador. Un cuestionario al profesorado. *Runae*: *Revista científica de investigación educativa*, *1*(2), 95-122. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/138

Molina, S., y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación, 27*(2), 863-880. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411

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

Moliner, P., y Abric, J.C. (2015). Central core theory. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 83–95). Cambridge University Press

Mongeon, P., y Paul-Hus, A. (2016). La cobertura de revistas de Web of Science y Scopus: un análisis comparativo. *Cienciometría, 106*(1), 213-228.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, *1*(2), 1-25. https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es

Moralejo, J.L. (2008). *Horacio. Sátiras/Epístolas/Arte poético*. Editorial Gredos.

Morales, F. J. (2015). Introducción general. En F. J. Morales, y F. Vidargas (Eds.), *Usos del Patrimonio: Nuevos Escenarios* (p.13-25). Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Morales Vallejo, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Pontificia de Comillas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Moreira, A. I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas* (Publicación nº 18016) [Tesis Doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva.

Morón-Monge, H., y Morón-Monge, M. D. (2017). La evolución del concepto de patrimonio: Oportunidades para la enseñanza de las ciencias. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 33, 83-98. https://doi.org/10.7203/dces.33.10814

Morote, Á. F., y Hernández-Hernández, M. (2020). La formación y percepción sobre el riesgo de inundación. Una exploración a partir de las representaciones sociales del futuro profesorado de Educación Primaria. En M. I. López-Ortiz, Mª. J. Melgarejo (Eds.), *Riesgo de inundación en España: análisis y soluciones para la generación de territorios resilientes* (pp. 1143-1151). Editorial Universitat d´Alacant.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research, 40*(2), 120-123.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Moscovici, S. (2000). The phenomenon of social representations. En G. Duveen (Ed.), *Social representations: Explorations in social psychology* (pp. 18-77). Polity Press.

Mouret, M., Lo Monaco, G., Urdapilleta, I., y Parr, W. V. (2013). Social representations of wine and culture: A comparison between France and New Zealand. *Food Quality and Preference, 30*(2), 102-107. https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2013.04.014

Mugüeta, I. (2016). Las representaciones sociales de la Historia al servicio de la didáctica en Educación Superior. *Contextos educativos: Revista de educación*, 1, 9-30. https://doi.org/19-30. 0.18172/con.2753

Muringaniza, S. J. (2002). Heritage that hurts: the case of the grave of Cecil John Rhodes in the Matopos National Park, Zimbabwe. En C. Pforde, J. Hubert, y P. Tumbull (Eds.), *The dead and their possessions: repatriation in principle, policy, and practice*, (pp. 317-325). Routledge.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ogechi, M., y Carr, N. (2020) An analysis of hope as a contributor to the perspectives of the local population on tourism development, *Anatolia*, *31*(3), 349-359. https://doi.org/10.1080/13032917.2020.1719524

Olwig, K., y Lowenthal, D. (Eds.). (2006). *The Nature of Cultural Heritage and the Culture of Natural Heritage: Northern Perspectives on a Contested Patrimony*. Routledge.

Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la Educación Primaria. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23*(3), 535-553. https://doi.org/10.1080/02601370802051561

Ortega-Sánchez, D. (2019). Enseñar el género en el aula de historia: una investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Education Science 9*(114), 1-12. https://doi.org/*10.3390/educsci9020114*

Paoletti, J. T., y Radke, G. M. (2003). *El arte en la Italia del Renacimiento.* Ediciones AKAL.

Park, S. (2019). The evolution of the concept and practical application of cultural diversity in Korea. *Kritika Kultura*, 32, 482-504. http://journals.ateneo.edu/ojs/kk/

Pearce, S. (1999). *On collecting: An investigation into collecting in the European tradition.* Routledge.

Pérez-Ortega, I. (2018) Educación para el Desarrollo Sostenible más allá del currículo escolar. Reflexiones socio-culturales. *Revista San Gregorio*, 24, 140-149. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6839730

Piermattéo, A., Tavani, J. L., y Lo Monaco, G. (2018). Improving the study of social representations through word Associations: Validation of semantic contextualization. *Field Methods, 30*(4), 329-344. https://doi.org/10.1177/1525822X18781766

Pinto, H. (2015). Educação patrimonial e educação histórica: Contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. *Dialogos, 19*(1), 199-220. https://doi.org/10.4025/dialogos.v19i1.1049

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pinto, H. (2017). Interculturality in heritage education: Challenges and contributions to history teaching. *Educar Em Revista,* 63, 205-220. https://doi.org/10.1590/0104-4060.48650

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

Pinto, H., y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: Prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagogicos, 43*(4), 203-227. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011

Pirttilä-Backman, A.-M., Menard, R., Verma, J., y Kassea, R. (2017). Representaciones sociales de la confianza entre profesores y directores de escuelas de Camerún, India y Finlandia. *Journal of Social and Political Psychology*, *5*(1), 29-57. https://doi.org/10.5964/jspp.v5i1.206

Pocock, D. (1997). Some reflections on World Heritage. *Area, 29* (3), 260-268. https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.1997.tb00028.x

Poddubnykh, T. (2015). Heritage as a Concept through the Prism of Time. *Social Evolution & History, 14*(2), 108-131. http://www.sociostudies.org/journal/files/seh/2015_2/108-131.pdf

Potočnik, R. (2017). Effective approaches to heritage education: Raising awareness through fine art practice. *International Journal of Education through Art*, *13*(3), 285-294. https://doi.org/10.1386/eta.13.3.285_1

Pourrieux, C. (2020). Pautas éticas para la investigación. *Perspectivas Metodológicas*, 21, 1-23. https://doi.org/10.18294/pm.2021.3625

Pozo, J. I., Schever, N., del Puy Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (Eds.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos.* Graó.

Prats, L. (2005). Concepto y Gestión del Patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, 21, 17-35. https://doi.org/10.34096/cas.i21.4464

Prats, L. (2009). Heritage according to scale. En E. Peralta, y M. Anico (Eds.), *Heritage and identity: engagement and demission in the contemporary world* (pp. 76-89). Routledge.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Psaltis, C., Franc, R., Smeekes, A., Ioannou, M., y Žeželj, I. (2017). Social representations of the past in post-conflict societies: Adherence to official historical narratives and distrust through heightened threats. En C. Psaltis, M. Carretero, y S. Cehajic-Clancy (Eds.), *History Education and conflict transformation* (pp. 97-122). Palgrave Macmillan

Ramos-Carrillo, A., y Ruiz-Altaba, R. (2018). Perfiles del museo de Historia de la Farmacia de Sevilla. *Cabás,* 20, 7-24. https://doi.org/10.35072/CABAS.2018.38.18.003

Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., y Abric, J. C. (2012). Social Representations Theory. En P. Van Lange, A. Kruglanski, y E. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 477-497). Sage Publications LTD.

Real Decreto 284/2017, *de 24 de marzo, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 21136-21137. https://www.boe.es/boe/dias/2017/03/25/pdfs/BOE-A-2017-3187.pdf

Reca, M. M., Canzani, A. I., y Luz-Domínguez, M. C. (2020). Diálogos con el público: estudio etnográfico de las representaciones sociales en torno a la exhibición de restos humanos (RH). El caso del Museo de La Plata. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 38, 93-113. https://doi.org/10.7440/antipoda38.2020.05

Rey, J. (2017). Del patrimonio como objeto arquitectónico hacia la patrimonialización del paisaje: Un recorrido por las Cartas y Textos internacionales del Patrimonio Cultural. *Estoa. Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca, 6*(10), 46-70. https://doi.org/10.18537/est.v006.n010.04

Ribe Zapata, A., Ramírez Salazar, D., y Henao Álvarez. O. (2020). Apuntes sobre teoría fundamentada en educación. En R. Quiroz y A. Runge (Coords), *Investigación para ampliar las fronteras.* Universidad de Antioquia.

Richardson, L. D., y Wolfe, M. (Eds.). (2001). *Principles and practice of informal education: Learning through life*. Psychology Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rico, L. (2009). La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los gabinetes pedagógicos de Bellas Artes [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Biblioteca de la Universidad de Málaga.

Rivière, G. H. (1993). *La museología*. Ediciones Akal.

Rodés, V., Gewerc-Barujel, A., y Llamas-Nistal, M. (2019). University teachers and open educational resources: Case studies from latin America. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *20*(1)166-183. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.3853

Rodríguez, J. y Ferrer, E. (2018). Teoría e Interpretación en la Arqueología de la Muerte. *Spal 27*(2), 89-123. DOI: http://dx.doi.org/10.12795/spal.2018i27.17

Rojas-Rivas, E., Rendón-Domínguez, A., Alberto Felipe-Salinas, J., y Cuffia, F. (2020). What Is Gastronomy? An Exploratory Study of Social Representation of Gastronomy and Mexican Cuisine among Experts and Consumers using a Qualitative Approach. *Food Quality and Preference*, 103930. https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2020.103930

Rondón, A. N. (2014). Representaciones Sociales que poseen los estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez-Extensión Nueva Cúa sobre las plantas medicinales. *Revista de investigación, 38*(81), 89-114. http://ve.scielo.org/pdf/ri/v38n81/art05.pdf

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.

Sachkova, M. E., y Esina, G. K. (2020). Russian Students' Social Representations of Higher Education. *Behavioral Sciences*, *10*(1), 2-8. https://doi.org/10.3390/bs10010002

Sachkova, M. E., y Esina, G.K. (2019). La estructura de las ideas sociales sobre la educación superior de estudiantes con diferente estatus intragrupal. *Boletín de la Universidad de la Amistad de los Pueblos de Rusia. Serie: Psicología y Pedagogía,16*(4), 582-599.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sammut, G.; Andreouli, E.; Gaskell, G. y Caillaud, J. (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge University Press.

Sánchez-Carretero, C. (2012). *Hacia una antropología del conflicto aplicada al patrimonio*. Germania.

Sanchidrián-Blanco, C., Mañas-Valle, J. A., y López-Mestanza, M. (2020). El Museo Andaluz de la Educación, un proyecto hecho realidad. *Cabás*, 23, 243-258.

Sandahl, J. (2019). The museum definition as the backbone of ICOM. Museum International, 71(1-2),1-9. https://doi.org/ 10.35072/CABAS.2020.98.61.001

Sanjo, F., y Martín, J. M. (2008). El patrimonio como recurso educativo: nuevos actores, nuevas estrategias. En *XVII Coloquio de Historia Canario-Americana: V Centenario de la muerte de Cristobal Colón* (pp. 1308-1327). Cabildo Insular de Gran Canaria.

Santacana, J. (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 5, 125-133. https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625012.pdf

Santamarina, B., y del Mármol, C. (2020). Para algo que era nuestro…ahora es de toda la humanidad: el patrimonio mundial como expresión de conflictos. *Chungará (Arica), 52*(1), 161-173. https://doi.org/10.4067/S0717-73562020005000301

Santi, M. F. (2016). *Ética de la investigación en ciencias sociales: un análisis de la vulnerabilidad y otros problemas éticos presentes en la investigación social*. [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Globethics.

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*, 10, 57-79. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002.

Santomil, D. (2011). *A imaxe exterior de Galiza no século XXI* (Publicación nº 3654) [Tesis Doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva.

Sassatelli, M. (2009). *Becoming Europeans: cultural identity and cultural policies*. Springer.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sather-Wagstaff, J. (2016). *Heritage that hurts: Tourists in the memoryscapes of September 11*. Routledge.

Savoie-Zajc, L. (2005). Children's Visual Representations of Food and Mealtime: towards an understanding of nutrition and educational practices. *European Educational Research Journal*, *4*(2), 132-141. https://doi.org/10.2304/eerj.2005.4.2.5

Savenije, G. M., Van Boxtel, C., y Grever, M. (2014). Learning about sensitive history: "Heritage" of slavery as a resource. *Theory & Research in Social Education, 42*(4), 516-547.https://doi.org/10.1080/00933104.2014.966877

Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field* (Working Paper 19, University of Toronto). https://hdl.handle.net/1807/2733

Senay, S., y Barroso, F. (2019) Paleontología y su didáctica: diseño y aplicación de actividades basadas en yacimientos cretácicos y sus fósiles para alumnos de Educación Primaria. *Aula, Museos y Colecciones*, 6, https://doi.org/95-113. 10.29077/aula/6/ozkaya_didactica

Serrat, N. (2008). Accions didàctiques en el marc dels museus. Una investigació entre el museu i l'escola. *Temps d'Educació*, 34, 167-182. https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126505

Shapland, A., y Reybrouck, D. V. (2008). Competing Natural and Historical Heritage: The Penguin Pool at London Zoo. *International Journal of Heritage Studies, 14*(1), 10-29. https://doi.org/10.1080 / 13527250701712026

Shea, M. (2018). Troubling heritage. Intimate pasts and public memories at Derry/ Londonderry's 'Temple'. En L. Smith, M. Wetherell, y G. Campbell (Eds.), *Emotion, Affective Practices, and the Past in the Present* (pp. 39-56). Routledge.

Silverman, H. (2015). Heritage and authenticity. En E. Waterton, y E. Watson (Eds.), *The Palgrave handbook of contemporary heritage research* (pp. 69-88). Palgrave Macmillan.

Silverman, H. (Ed.). (2011). *Contested Cultural Heritage: Religion, Nationalism, Erasure, and Exclusion in a Global World*. Springer.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Skounti, A. (2009). The authentic illusion: Humanity's intangible cultural heritage, the Moroccan experience. En L. Smith, y N. Akagawa (Eds.), *Intangible heritage* (pp.74-93). Routledge.

Skrede, J., y Hølleland, H. (2018). Uses of Heritage and beyond: Heritage Studies viewed through the lens of Critical Discourse Analysis and Critical Realism. *Journal of Social Archaeology, 18*(1), 77-96. https://doi.org/10.1177/1469605317749290

Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.

Smith, L. (2008). Heritage, gender and identity. En B. Graham, y P. Howard (Eds.), *The Ashgate research companion to heritage and identity* (pp. 159-178). Ashgate.

Smith, L., y Akagawa, N. (2009). Introducción. En L. Smith y N. Akagawa (Eds.), *Intangible Heritage* (pp. 1-14). Routledge.

Soares, C. M., y Pinto-Monteiro, B. A. (2015). Understanding the relationship between heritage education and teaching knowledge in the continuing education of teachers in a city in minas gerais. *Remea-Revista Eletronica do Mestrado Em Educacao Ambiental, 32*(1), 380-401.

Solé, M. G. (2017). A história nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidade(s). *Historia y memoria de la educación*, 6, 89-127. http://dx.doi.org/10.5944/hme.6.2017.17128

Sørensen, M. L., y Carman, J. (Eds.). (2009). *Heritage studies: Methods and approaches*. Routledge.

Sotirakopoulou, K. P., y Breakwell, G. (1992). The use of different methodological approaches in the study of social representations. *Papers on social representations*, 1, 29-38.

Soto-Navarro, F., y Añaños-Bedriñana, F. T. (2017). Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanzas básicas sobre la diversidad cultural en Granada. *Revista de Paz y Conflictos, 10*(1), 252-282. https://www.redalyc.org/pdf/2050/205052042011.pdf

Stanciugelu, S., Ţăranu, A., y Rusu, I. (2013). The communist cultural heritage in the social representations of a post-communist generation. *European Journal of Science and Theology, 9*(2), 1-17. http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/37/1_Stanciugeluetal.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Stone, P. R., Hartmann, R., Seaton, A. V., Sharpley, R., y White, L. (Eds.). (2018). *The Palgrave handbook of dark tourism studies*. Palgrave Macmillan.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Suominen-Kokkonen, R. (2016). Negative heritage in the historical culture of finnish art history. *Null, 85*(3), 225-239. https://doi.org/10.1080/00233609.2015.1120777

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International journal of social research methodology*, *6*(1), 61-77. https://doi.org/10.1080/13645570305055

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significado*. Paidós.

Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use mixedmethods in the social and behavioral sciences. En A. Tashakkori, y C. Teddlie, (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 3-50). Sage.

Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.

Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *32*(2), 133-145. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008

Thorberg, R., y Dunne, C. (2019). Literature Review in Grounded Theory. En A. Bryant, y K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (pp. 206-221). SAGE Publications

Throsby, D. (2001). *Economía y cultura*. Ediciones AKAL.

Torres, M. (2015). El proceso del concepto "patrimonio cultural de la humanidad" en un ámbito contemporáneo. En C. Meneses, j. Cordero, M. Torres, y A. Mercado (Eds.), *Aproximaciones al patrimonio cultural. Perspectivas universitarias* (pp. 95-121). Editorial Montea.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Trabajo, M., y Cuenca, J. M. (2020). Student concepts after a didactic experiment in heritage education. *Sustainability, 12*(7), 3046. https://doi.org/10.3390/su12073046

Trigger, B. G. (1989). *A History of Archaeological Thought.* Cambridge University Press.

Tunbridge, J. E., y Ashworth, G. J. (1996). *Dissonant heritage: the management of the past as a resource in conflict*. John Wiley & Sons.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). ¿Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès, y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-39). Publicacions de la UAB.

Uerpmann-Wittzack, R. (2018). Introduction: Cultural Heritage Law and the Quest for Human Identities. En E. lagrange, S. Oeter, y R. Uerpmann (Eds.), *Cultural Heritage and International Law* (pp. 1-11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78789-3

UNESCO. (2020a). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. UNESCO: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa

UNESCO. (2020b). *Convención sobre las Medidas que Deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes Culturales de 1970*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133378

UNESCO. (2020c). *Criterios de selección*. UNESCO. https://whc.unesco.org/en/criteria/

UNESCO. (2020d). *Lista de patrimonio mundial*. *http://whc.unesco.org/en/list/*.

UNESCO. (2020e). *Las listas del PCI y el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguardia. https://ich.unesco.org/es/listas*

UNESCO. (2020f). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, adoptada por la Conferencia General en su 17ª reunión*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000002091

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

UNESCO. (2020g). *La Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003. https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2020_version-SP.pdf*

UNESCO. (2020d). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales de 2005*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa

UNESCO. (2020b). *Convención sobre la protección del patrimonio cultural subacuático*. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687_spa.page=59

Van Boxtel, C., Grever, M., y Klein, S. (Eds.). (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*. Berghahn Books

Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea digital*, 1,18-24. https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34083

Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.

Van Geert, F., y Roigé, X. (2017). De los usos políticos del patrimonio. En F. van Geert, X. Roigé, y L. Conget (Eds.), *Usos políticos del patrimonio cultural* (pp. 9-25). Edicions Universitat de Barcelona.

Van Huis, I., Kaasik-Krogerus, S., Lähdesmäki, T., y Ellena, L. (2019). Introduction: Europe, Heritage and Memory–Dissonant Encounters and Explorations. En T. Lähdesmäki, L. Passerini, S. Kaasik, y I. van Huis (Eds), *Dissonant Heritages and Memories in contemporary Europe* (pp. 1-21). Springer Nature.

Vecco, M. (2010). A definition of cultural heritage: From the tangible to the intangible. *Journal of Cultural Heritage*, *11*(3), 321–324. https://doi.org/10.1016/j.culher.2010.01.006

Venegas, J. A. (2019). Representaciones sociales de prácticas científicas en libros de texto de primaria de ciencias utilizados en escuelas chilenas con financiamiento público. *CPU-E Revista de Investigación Educativa*, 28, 58-77.

Von Schlosser, J. (1988). *Las cámaras artísticas y maravillosas del renacimiento tardío*. Ediciones AKAL.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Wachelke, J. (2012). Social representations: a review of theory and research from the structural approach. *Universitas Psychologica, 11*(3), 729-741. http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n3/v11n3a04.pdf

Wagner, W., Valencia, J., y Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, Discourse and the "hot" stable core of social representations-A structural analysis of word associations. *British Journal of Social Psychology*, 35, 331-352. https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1996.tb01101.x

Wagoner, B. (2015). Collective remembering as a process of social representation. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 143-162). Cambridge University Press.

Walsh, K. (1992). *The Representation of the Past. Museums and Heritage in the Post-Modern World*. Routledge.

Waterton, E., Smith, L., y Campbell, G. (2006). The utility of discourse analysis to heritage studies: The Burra Charter and social inclusion. *International journal of heritage studies, 12*(4), 339-355. https://doi.org/10.1080/13527250600727000

Waterton, E., y Watson, S. (2013). Framing theory: towards a critical imagination in heritage studies. *International Journal of Heritage Studies*, *19*(6),546-561. https://doi.org/10.1080/13527258.2013.779295

Waterton, E., y Watson, S. (2015). Heritage as a focus of research: past, present and new directions. En E. Waterton, y S. Watson (Eds.), *The Palgrave handbook of contemporary heritage research* (pp. 1-17). Palgrave Macmillan.

Weaver, D., Tang, C., Shi, F., Huang, M.F., Burns, K., y Sheng, A. (2017). Dark Tourism, Emotions, and Postexperience Visitor Effects in a Sensitive Geopolitical Context: A Chinese Case Study. *Journal of Travel Research*, *57*(6), 824–838. https://doi.org/ 10.1177/0047287517720119

Wei, C., y Aass, A. (1989). Heritage Conservation: East and West. *ICOMOS Information* 3, 3-8. https://www.bcin.ca/bcin/detail.app?id=101686

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Whittington, V. (2020). Bicentenaries and belonging: Public heritage of the lower Blue Mountains and the politics of place attachment. *Journal of Community Archaeology & Heritage*, *7*(1), 54-72. https://doi.org/10.1080/20518196.2019.1678812

Widdowson, H. (1998). The Theory and Practice of Critical Discourse Analysis. *Applied Linguistics 19*(1), 136-151

Wodak, R., y Meyer, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. Sage

Yazici, O. (2014). Perceptions of cultural and natural heritage among geography students. *The Anthropologist*, *18*(2), 549-558. https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891572

Yeşilbursa, C., y Barton, K. (2011). Preservice teachers' attitudes toward the inclusion of heritage education in elementary social studies. *Journal of Social Studies Education Research, 2*(2), 1-21. https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/19097/202627

Zervas, T. G. (2016). *Formal and Informal Education During the Rise of Greek Nationalism: Learning to be Greek*. Springer.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXOS

Este apartado incluye seis anexos. Para ampliar la información, en el anexo 7 se puede un enlace para al conjunto de los datos de la investigación y sus análisis.

- **Anexo 1** Guion de entrevista a expertos y ejemplo de transcripción de uno de los casos.
- **Anexo 2** Cuestionarios de profesorado y 5 ejemplos cubiertos
- **Anexo 3** Cuestionario de alumnado y 5 ejemplos cubiertos
- **Anexo 4** Cartas de solicitud de validación de cuestionarios de profesorado y alumnado.
- **Anexo 5** Cartas de solicitud de participación a los centros educativos
- **Anexo 6** Lista de centros educativos participantes en la investigación
- **Anexo 7** Enlace virtual para el acceso al análisis de los datos

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 1. GUION DE ENTREVISTA A EXPERTOS Y EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE UNO DE LOS CASOS.

ENTREVISTA

Esta entrevista realízase a seis mestres e mestras de educación primaria da cidade de Santiago que traballan sobre educación patrimonial. Vostede forma parte deste grupo de seis mestres seleccionados. Agradecemos a súa colaboración e solicitámoslle a maior amplitude e concreción nas respostas.

Os datos que se obteñan respectarán os criterios de anonimato e confidencialidade, e utilizaranse exclusivamente con fins de investigación e mellora da educación. Os centros e persoas participantes recibirán, ao finalizar a investigación, un resumo dos resultados máis relevantes.

Moitas grazas pola súa colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN					
Nome do Centro					
Contexto do Centro	rural	centro urbano		periferia urbana	
Xénero	masculino	feminino		outro	
Estudos realizados (grao, licenciatura, mestrado, doutoramento)					
Recibiu formación sobre educación patrimonial na formación universitaria? En caso afirmativo indique cal				si	non
Anos de experiencia docente en educación primaria:	1-5	5-10		10-20	>20
Anos de experiencia docente en Santiago de Compostela	1-5	5-10		10-20	>20
Curso ou cursos nos que imparte docencia					
Participou nalgún proxecto de innovación? En caso afirmativo indique en cantos				si	non
Recibiu formación continuada sobre educación patrimonial? En caso afirmativo, data da última formación:					
Interese en recibir formación en educación patrimonial. Valores: 1=ningún interese, 5= moito Interese	1	2	3	4	5

ENTREVISTA
1. Tratamos de coñecer como se utiliza o patrimonio local ou global nos centros de educación primaria Pode citar elementos do patrimonio local ou galego que teña utilizado algunha vez en actividades de ensinanza? ¿Pode intentar ser o máis amplo/a e explícito/a posible? Habitualmente diferenciamos tipos de patrimonio como: cultural, natural, etnográfico, científico, etc. Pode indicarnos os tipos de patrimonio aos que presta atención? Utiliza algúns outros elementos do patrimonio a escala española, europea ou global? pode citarnos algúns que teña utilizado?
2. Queremos referirnos agora ás actividades máis habituais no traballo co patrimonio en educación primaria Pode citar actividades que realiza cos estudantes en relación co patrimonio? pode poñer algúns exemplos? Destas actividades, cales cre que son as que producen mellores resultados para educar aos estudantes en relación co patrimonio?
3. Con que frecuencia realiza actividades de ensinanza relacionadas co patrimonio? Cantas acostuma a facer por curso? Destas actividades, cantas teñen unha planificación e desenvolvemento máis amplos, que esixen máis tempo e esforzo, mesmo saídas ao contorno? Cantas son actividades máis sinxelas que se desenvolven de forma máis habitual na aula? Pode poñer exemplos dunhas e doutras?
4. O currículo como marco de referencia do traballo do profesorado pode influír na atención que se presta ao patrimonio nas aulas e os centros

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cre que no currículo de educación primaria de Galicia está ben representado o patrimonio nas súas diferentes manifestacións ou, máis ben, préstaselle pouca atención?
Cre que a actual organización do currículo favorece ou dificulta a realización de actividades de educación patrimonial?
Hai algunhas áreas ou materias do currículo nas que é máis fácil ou habitual realizar actividades relacionadas co patrimonio? Cales?
5. Tamén nos gustaría saber que valor educativo se atribúe ao patrimonio; o que pode achegar o patrimonio á formación dos estudantes
Cales cre que son as principais aportacións do patrimonio á educación dos estudantes?
Algúns estudos din que o patrimonio favorece a motivación e a vinculación emocional dos estudantes co contorno. Cree que iso é así? Pode explicar de que forma? Pode poñer algún exemplo?
Cree que o patrimonio xoga algún papel na construción da identidade social e o sentido de pertenza dos estudantes? De que forma?
Que outras capacidades ou destrezas cre que pode favorecer o uso do patrimonio na educación?
6. Os centros escolares, a súa organización e cultura escolar, tamén poden influír na atención que se presta ao patrimonio.
Na súa opinión profesional, os centros escolares promoven ou dificultan as actividades de educación co e no patrimonio?
Ten detectado situacións nas que os centros poñan obxeccións ou obstáculos ás actividades co patrimonio. Cales cree que son los motivos que explican estas actitudes?
Polo contrario, ten detectado ou vivido situacións nas que os centros actúen como dinamizadores do traballo co patrimonio? Cales son as claves que explican estas iniciativas? Pode poñer algún exemplo?
7. Referímonos agora ás actitudes e disposición dos estudantes cara ao patrimonio e ás actividades co patrimonio.
Na súa experiencia docente, os estudantes mostran interese de cara ao patrimonio ou resúltalles indiferente?
Cre que teñen unha valoración positiva do patrimonio ou, máis ben, teñen descoñecemento e pouca valoración?
Como valoran os estudantes as actividades relacionadas co patrimonio?
Dise con frecuencia que o contacto directo co patrimonio deixa unha pegada máis duradeira nos recordos e na aprendizaxe dos estudantes. Concorda con isto? Como se manifesta isto na vida das aulas? Pode poñer algúns exemplos?
8. Os mestres somos tamén un factor decisivo na promoción e o desenvolvemento do traballo educativo co patrimonio.
Cales son as dificultades ou obstáculos cos que se atopa para incorporar o patrimonio á súa actividade educativa?
Cal ou cales destes obstáculos son os que limitan máis ou impiden o traballo co patrimonio?
De que forma podemos os mestres contribuír a superar ou minimizar estes obstáculos? Pode Poñer algúns exemplos?
9. A educación patrimonial é unha cuestión de todos, non só dos mestres.
Que axudas serían necesarias para que o patrimonio ocupase un lugar máis importante na educación?
Que organismos, institucións ou persoas poderían proporcionalas, na súa opinión?
Cal o cales serían as que terían un maior impacto sobre a mellora do traballo co patrimonio?
10. Coñecer e difundir boas prácticas de educación patrimonial pode ser unha boa forma de promover o seu avance.
Coñece no seu centro ou noutros algunha experiencia interesante, algunha boa práctica de educación patrimonial? En que consiste? Como tivo coñecemento delas?.
Que características cre que teñen ou deben ter estas boas prácticas?
Cree que sería relevante crear un centro de boas prácticas en educación patrimonial en Galicia? De que forma podería axudar a mellorar a educación patrimonial?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Transcripción original de Entrevista 6

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nome do centro

CPI de Vedra

Contexto do centro

Rural

Xénero

Feminino

Estudos realizados

Doutora en filoloxía galega; licenciada en filoloxía románica

Recibiu formación sobre educación patrimonial na formación universitaria?

Non. Ningunha.

Anos de experiencia docente en Educación Primaria

30 anos. Actualmente é docente en secundaria. Foi docente en Educación Primaria durante 8 anos.
En primaria traballei con 1º e 2º de Educación Primaria. E en 6º,7º,8º (EXB).
En secundaria, en 1º e 2º, de 12 a 14 anos.

Anos de experiencia docente en Santiago de Compostela

Sobre 5 anos (Santiago e contorna)

Participou nalgún proxecto de innovación?

Si. Veño desenvolvendo 5 nos últimos anos. Sobre todo con patrimonio inmaterial, toponimia preferentemente pero tamén con lendas asociadas ao contorno. Empecei no curso 15-16 nun proxecto que se chamaba "Vedriños e Vedraños", unha aposta polos nomes do lugar.

Recibes formación continuada sobre educación patrimonial?

É auto formación. Eu participo naquelas xornadas que se fan na contorna, sobre todo na Universidade de Santiago porque me

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

queda máis cerca, ou no Consello da Cultura Galega. A última na que estiven foron estes retos na xestión do patrimonio inmaterial que se celebraron aquí o 22 de maio.

Interese en recibir formación en educación patrimonial

Valoración: 5

ENTREVISTA

Pregunta. Tratamos de coñecer como se utiliza o patrimonio local ou global nos centros de Educación Primaria. Pode citar elementos do patrimonio local ou galego que teña utilizado algunha vez en actividades de ensinanza? Pode intentar ser o máis amplo posible?

Resposta. Na zona de Vedra eu empezo a traballar sempre a partir da toponimia. Empezo coa toponimia maior, os nomes das entidades de poboación... xa que é algo ao que teñen acceso os rapaces. Despois tamén traballo con toponimia menor, a microtoponimia, como os nomes das leiras, das fontes, etc.

Temos a sorte de que o proxecto de toponimia de Galicia está rematado en Vedra, dende o ano 2007, polo que cando chego a Vedra no 2015, dende o ano 2007 ata o 2015 non houbera ningún proxecto de dinamización coa toponimia nin na escola nin a nivel local. Entón o que fixen foi coller ese *corpus* de 3300 nomes e cada neno, cando sube para a súa aula, leva unha carpeta con todas as bases de datos, e a partir de aí o que fago é partir dos seus propios nomes para xerar todo tipo de actividades. Iso leva consigo saír ao contorno, ver os nomes asociados a espazos tradicionais, arquitectura popular, espazos comunitarios de traballo. Tamén a través das saídas facemos patrimonio histórico artístico. En paisaxe non traballo, creo que o traballarei para o próximo ano. Pero as saídas cando se promoven co pretexto dos nomes de lugar, non se desterra nada do que hai ao lado. É dicir, eu vou aproveitando todo o que ofrece o territorio para apoiar o coñecemento do nome e a xustificación do nome, que ao final é o que quero. É dicir, non é un patrimonio inmaterial por si, é un patrimonio inmaterial pero

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tamén é todos aqueles obxectos que redundan no seu coñecemento para ocupar todas as dimensións que hai, e todo o que ofrece o territorio.

Pregunta. Utiliza algúns outros elementos do patrimonio a escala española, europea ou global? Pode citarnos algúns que teña utilizado?

Resposta. Non, eu céntrome no local. Isto non quere dicir que con referencias indirectas... porque xorden.. porque unha cousa e traballar na aula e outra é cando saes ao territorio, ou cando traes xente que lles axude... entón, directamente eu só traballo o local. Indirectamente, sempre aparecen referencias tanto a nivel español... é lóxico, porque é un campo moi amplo e moi recorrente.

Tamén todas aquelas experiencias que a nivel global revertan no coñecemento.. que xustifiquen.

Por exemplo, a orixe do nome de Vedra... outros Vedra que se repitan polo mundo. De feito o proxecto do 1º ano foi a nivel local; o do 2º ano xa foi fóra da contorna de Vedra, a partir de nomes de lugar pouco repetidos, como o couto de Ximonde que eles coñecen moi ben, no río Ulla. Eu collín a base de datos e escollín todos os nomes de Vedra que me parecían máis singulares, que se repetían noutros puntos de Galicia pero moi pouco. Saíron varios: Ximonde, Zas, Eo...

O nome de Vedra tamén está fóra da comunidade. Enrique Neira teno estudado nun libro da historia de Vedra, que está pendente de publicación. Hai unha Vedra en América, ou unha en Cataluña. Outra cousa que o sentido sexa o mesmo. O sentido de Vedra é un adxectivo cualificativo, é vella, como Ponte-Vedra, e inicialmente chamábase así por Santa Eulalia Vedra, iso está moi documentado xa.

Ximonde por exemplo, pescudei que en Palas de Rei estaba Ximonde tamén. Entón fomos alá a ver non só iso, senón tamén o camiño de Santiago. Fomos á Igrexa románica de vilar de donas, fixemos un fragmento do camiño e despois ver o castelo de Pambre, que para nós é moi interesante porque en Vedra viviu López Ferreiro e escribiu o castelo de Pambre e eles

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

fórono ver. Nese tipo de interrelación que se fai, sempre hai un pretexto dun nome para facer unha actividade.

Outra que temos pendente no río Eo, imos ir a Ribadeo... ese tipo de actividade que promove a interrelación

Pregunta. Queremos referirnos agora ás actividades máis habituais no traballo co patrimonio en Educación Primaria. Pode citar actividades que realiza cos estudantes en relación co patrimonio, poñer exemplos ou explicalas como estime oportuno?

Resposta. Cando cheguei presentei o proxecto "Vedra Medra" e o primeiro que me chamou a atención que fixeran en Educación Primaria, nada máis empezar, foi ambientar o centro. É dicir, decórase. Entón, cada cambio de estación en Educación Primaria decora a entrada e van poñendo as súas flores e os nomes das parroquias. Alí temos a vantaxe de que temos 12 parroquias e 12... Foi algo que me chamou a atención porque espontaneamente, aínda sen coñecerme e coa actividade que se promovía así desde cero, a xente sumouse moito. Entón recordaba que cos cambios de estación os nomes non variaban. Había moitos mestres involucrados, sobre todos os que se ocupan desta labor plástica e demais. Para min era un recoñecemento especial. Primeiro porque estaba na entrada do cole, moi visible. E segundo porque alí aparecían os nomes oficiais, é dicir, escribían Ribadulla con b, cando é frecuente escribilo con v. Entón os nenos vían todos os días Ribadulla escrito con b. É algo testemuñal pero para min era importante.

Ao ano seguinte fixemos un calendario anual no que cada mes levaba o nome dunha parroquia. E cada clase escollía o elemento patrimonial ou simbólico que máis lle chocaba na súa parroquia. Entón cada mes tiñamos unha parroquia, unha clase e un elemento de unión.

Cada profesor valora dentro de cada parroquia... elixe un inventario digamos. Que é o que identifica cada lugar e deses elementos, e supoño que xulgará (o profesor) as habilidades que teñen os nenos, porque as veces debuxaban, outras veces facían

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

fotos. Os maiores por exemplo teñen unha inventiva grande... Non sei cal era a dinámica de cada profesor (se deixaban escoller aos rapaces os elementos ou non), eu sei a dinámica que eu facía na titoría miña. Comigo saen moito ao exterior, están constantemente resignificando espazos e buscando sitios. Faciamos unha selección de fotos e eles elixían aquela coa que eles máis se identificaban. Son debates que se xeran entre un grupo de 20 e hai criterios e opinión, pero tamén prima un pouco o localismo. Porque claro, se che toca a parroquia da que es, tes máis resortes. Se che toca unha parroquia que non coñeces, déixaste levar un pouco polo que eles che din. Nese sentido fixemos o calendario e dalgunha maneira hai unha presenza constante dese elemento. Os calendarios lévanse para as casas.

Tamén fixemos "Obradoiros creativos de toponimia" para cativos, que era descompoñer nomes compostos, quitar letras, a partir dunha imaxe pescudar de que parroquia é. É dicir, dende unha perspectiva máis lúdica, unha sopa de letras, etc.

Tamén fixemos algúns de imaxes. Unha das cousas que lles mandei foi retratar os sinais cos indicadores para despois detectar se tiña algún fallo ortográfico. A partir de aí facíamos uns marca páxinas complementarios a esa actividade, que eran simplemente un *PowerPoint* no que ían marcando os lugares que tiñan sinal na súa parroquia e no marca páxinas aparecía o artigo 10 da lei de normalización lingüística. Entón repasábamos o que dicía a lei e corroboraban se a nivel ortográfico o nome que aparecía rotulado alí era correcto ou non. Evidentemente cos máis grandes das un paso máis, é dicir, de que é responsabilidade de que isto estea escrito ben ou non.

Iso foi o primeiro ano. O segundo ano complicouse moito máis a cousa e o primeiro que fixemos foi elixir un logotipo e unhas mascotas (Topo, Nimio e Nimia) que son tres dragóns, e a partir de aí fixemos moitísimas cousas: programei 10 saídas ao exterior; fixemos un cartafol de traballo para "profes"; cadernos de campo; investigacións de aula; produción de vídeos; fixemos unha hora complementaria pola tarde e voluntaria pero na que participaron moitísimos nenos que lle chamábamos Obradoiros

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

do patrimonio pero que en realidade era Obradoiro sobre técnicas. É dicir, aprender a gravar en vídeo, etc. Para despois saír e aprender a manexar. Investigación.

Fixemos un monográfico sobre o liño no que houbo todo o que é a visibilización da transformación do Liño, cunha exposición fotográficas. Viñeron o grupo de mulleres que lle contaron aos nenos como traballaban o liño. Veu un carpinteiro con todas as pezas e llas explicamos. Viñeron charlas de investigadores. Fixemos Vedra de lenda, que é unha recompilación de lendas tradicionais en 4 idiomas ilustrado polos nenos. Fixemos topo-poesía a través da recollida das coplas populares que fixo unha asociación... fixemos tantas cousas... Iso gañou un premio e viñemos ao museo do pobo galego.

Pregunta. Destas actividades, cales cre que son as que producen mellores resultados para educar aos estudantes en relación co patrimonio?

Resposta. Para min a parte do traballo complementario a aula que se fai no centro, para min o máis produtivo son as saídas didácticas. O primeiro ano fixemos 10 e este 5. Este ano fixémolo sobre o camiño de Santiago pola vía da Prata e o ano pasado fixemos 10 con centros de interese moi diversos.

Pregunta. Con que frecuencia realiza actividades de ensinanza relacionadas co patrimonio? Cantas acostuma a facer por curso?

Resposta. Eu o que fago é un deseño de plan anual, en setembro llo ofrezo aos profesores. Este plan ten uns traballos na aula, ten un traballo para ler dentro do centro.. a cada un dos profesores que traballa comigo, eu prepárolle unha carpeta de material e incluso vou as súas aulas a explicar aos nenos. Despois ese plan anual ten dentro do centro e fóra. Fóra do centro colaboramos moito co concello, asociacións e demais... As de fóra do centro vén definido sobre todo polas saídas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

didácticas, sobre 10 e 5 que inclúen todos os niveis educativos. Este ano non me deu tempo a saír con EI pero saíu Educación Primaria e Educación Secundaria Obrigatoria.

Cada ano imos engadindo unha pola (ao proxecto Vedra Medra). A primeira era un pouco de situación, esa que che dicía que se chamaba "Vedriños e Vedraños", un pouco para ver que daban de si os nenos e para instalarme e coñecer o tipo de informantes que tiña. E cada ano vaise engadindo unha pola. Isto é o xeral, o que articula o resto de actividades.

Despois dentro da aula segundo vamos vendo. Ao mellor o 1º ano trabállanse 5 audiovisuais pero igual do obradoiro da tarde saíron 12 pezas. Non se pode medir cuantitativamente porque son moi diversas. Non a teño computada.

A idea é facer moitas cousas semanalmente e trimestralmente pero con distintos cursos e en distintos ámbitos. Entón é difícil precisar.

As que facemos xerais procuramos involucrar a niveis enteiros, ou ben en Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) ou ben 1º e 2º da ESO e 3º e 3º. Outras veces 5º e 6º (de Educación Primaria) con 1º da ESO. Entón, en xeral, por exemplo charlas con investigadores este ano foron para 1º e 2º da ESO, pero saídas fixemos con 1º, 3º e 4º; fixemos con 5º e 6º; fixemos con 1º ESO só. É dicir, depende do centro de interese que teña.

Pregunta. O currículo no marco de referencia do traballo do profesorado pode influír na atención que se presta ao patrimonio nas aulas e os centros? Cre que no currículo de Educación Primaria de Galicia está ben representado o patrimonio nas súas diferentes manifestacións ou, máis ben, préstaselle pouca atención?

Resposta. Para min creo que si. Pero é un punto de vista absolutamente.... Eu creo que compenso un pouco

Pregunta. Cre que a actual organización do currículo favorece ou dificulta a realización de actividades de educación patrimonial?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resposta. Creo que dificulta na medida en que ti tes unhas pautas moi concretas que dar e este tipo de actividade que require semellante planificación e realización fóra, moitas veces o que nos faltan son tempos. É dicir, non dispoñemos de tempo. Entón se dende dentro do currículo o pautara como contido ou tivera unha presenza maior, habería un abano máis amplo. Moitas veces isto é cuestión de voluntarismo, eu promovo dende o equipo de normalización, se non estivera neste equipo, aínda que desde outro departamento tamén se podería facer, dende sociais, por exemplo, pero se non estou nese equipo no que teño representante de todo centro, de distintos niveis e eu promovo isto, dende as propias materias non me deixan moita marxe. E canto máis alto é o nivel, máis dificultades se me presentan porque organizar unha saída leva consigo moitísima xestión. Non só "moita perda de clases". Non é que promova este proxecto, é que ademais eu acompaño, entón estou sacrificando as miñas propias clases da Educación Secundaria Obrigatoria para estar dinamizando os cursos de abaixo. É unha marxe moi estreita a que se nos deixa. Se dende dentro houbese un pouco máis de incidencia...

Pregunta. Hai algunhas áreas ou materias do currículo nas que é máis fácil ou habitual realizar actividades relacionadas co patrimonio? Cales?

Resposta. Dar poderíase dar en todo, debidamente focalizado. Evidentemente as ciencias sociais, historia, bioloxía ou as linguas son ámbitos que posibilitan máis a entrada. O ano pasado co profesor de bioloxía saíu un traballo absolutamente espectacular. É dicir, depende da vontade da xente, pero é evidente que dende as humanísticas ou dende as sociais, o punto de inflexión da realidade sería ese.

Pregunta. Tamén nos gustaría saber que valor educativo se atribúe ao patrimonio, o que pode achegar o patrimonio á formación dos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estudantes. Cales cre que son as principais aportacións do patrimonio á educación dos estudantes?

Resposta. Para min o máis importante é que, coñecéndoos eu, sexan quen de apreciar o que teñen e que non se propicie esa inclinación que hai ao desapego e á desvalorización que temos os galegos por practicamente todo o que temos. Entón para min o feito de vinculalos aos referentes máis próximos, o de traballar con eles, vinculalos a esa zona de desenvolvemento próximo é fundamental. É un traballo que eu o contemplo a longo prazo pero que terá o seu froito seguro. Non ao mellor a curto prazo, pero os adolescente ao mellor non fan un caso excesivo do que fas. Pero a medida de que os vas concienciando e que poidan ver o seu con outros ollos, que o resignifiquen e que aprecien, porque moitas veces non o aprecian porque realmente non o coñecen. É simplemente cuestión de familiarizalos. A primeira vez que dixen toponimia na aula non sabían o que era pero agora, que fixemos audiovisuais e os dragóns (falou antes disto).. Os nenos de 3 anos van cos dragóns de viaxe. E escollemos aos dragóns porque están no escudo de Vedra, e o dragón do Pico Sacro. Poden non saber que hai detrás do concepto, pero saben o nome (un Topo e outro Nimo) e a nena chámase Nimia, porque nos facía falta unha nena para os audios dos audiovisuais. Teñen os seus logos, a súa adaptación nos seus adhesivos identificadores.

No sentido de identidade por suposto que si. No momento que tes os resortes para coñecer algo cultural, evidentemente as aprendizaxe flúen no tema.

Pregunta. Que outras capacidades ou destrezas cre que poden favorecer o uso do patrimonio na educación?

Resposta. A parte do traballo de sensibilización que se pode facer a partir del, pódese traballar transversalmente en moitas materias. Diría todo o positivo que se poida deducir, é dicir, a nivel informativo, a nivel formativo, a nivel de xestión

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de contidos pertinentes para eles, a nivel de transversabilidade, traballo colaborativo....

Pregunta. Os centros escolares, a súa organización e cultura escolar, tamén poden influír na atención que se presta ao patrimonio. Na súa opinión profesional, os centros escolares promoven ou dificultan as actividades de educación co e no patrimonio?

Resposta. Promover, se miro o abano de moitísimos centros que hai, e miro os resultados, creo que non, ou se promove de maneira escasa. Non sei se se dificulta, eu nunca cheguei a un centro no que se me puxese impedimento para facer un proxecto. Outra cousa é o apoio que ti teñas e o perfil do centro. É moi distinto un centro de 1300 rapaces e cento e pico profesores (fala dun colexio de Vilagarcía), no que ti planificas un proxecto patrimonial, ca un centro de 350 nenos con 40 profesores e nun ámbito rural (no que está agora), galegofalante e instalados no rural, vivindo o rural. Culturalmente, inseridos dentro dunha comunidade que non é urbana. Entón hai que manexar con moito tino o de promover ou dificultar. Dificultar non o ser, pero ao mellor as propias condicións nas que está o centro xa o dificultan de seu. Outra cousa é no meu caso, que para min é o centro ideal. Eu son profesora de galego e teño nenos galegofalantes diante e nenos inxeridos, digamos, no rural. Un centro con poucos alumnos e un ámbito de traballo no que me está o inventario feito. Polo tanto o meu papel é dinamizador. O eco que eu tiven dentro, no que normalmente súmase bastante xente aínda hai alguén que non, pero non o impiden. Atrancos de momento non tiven. Eu tamén traballo no centro e tamén traballo paralelamente co concello e asociación, e tamén cos pais. Son moitos abanos os que se marcan, temos un espazo nas redes sociais...

Cando viñemos a exposición do museo do pobo galego, o auditorio estaba cheo. E era un proxecto que levaba un ano funcionando. E alí estaban moitos veciños de Vedra e moitos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

pais. É dicir, ten presenza social. Se eu non me sentise apoiada ou se o proxecto non tivese unha dimensión local e non fose coñecido, a xente non estaría comigo.

Pregunta. Polo contrario, ten detectado ou vivido situacións nas que os centros actúen como dinamizadores do traballo co patrimonio? Cales son as claves que explican estas formas de ensinanza? Pode poñer algún exemplo?

Resposta. Non sabería dicir cales son as causas. Eu supoño que estarán primeiro no que é o propio espírito do centro e a liña de traballo do centro.

É evidente que os libros non o fan, porque eu cando poño un mapa de Vedra en 1º da ESO eles non identifican as 12 parroquias. Eu por exemplo sempre traballo co mapa de Galicia e o mapa de Vedra posto. Eu son profesora de Lingua, entón é algo que ten que estar presente, porque senón como vou a organizar nada no contorno deles se non saben por onde se moven. Entón creo que está no propio espírito do centro e de que apareza a persoa que bote a semente para que algo frutifique. Porque ao mellor o sentir non é malo. É dicir, Vedra a nivel asociativo e a nivel cultural é un concello moi puxante, con moita actividade, o concello tamén ten as súas propias actividades, pero ao mellor tamén facía falta alguén que desde a escola dixese vamos!. E a xente responde.

Pregunta. Referímonos agora ás actitudes e disposición dos estudantes cara ao patrimonio e ás actividades co patrimonio. Na súa experiencia docente, os estudantes mostran interese de cara ao patrimonio ou resúltalles indiferente?

Resposta. Interese de principio, depende da idade e de como ti o formules. Depende da motivación que ti teñas e de como ti o presentes e de como ti o vivas. Se ti o vives activamente eles se meten (na actividade). Outra cousa é que, por exemplo, na adolescencia, os resultados ao mellor a curto

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

prazo son máis lixeiros, pero traballan con interese. Cos nenos máis pequenos o enfoque é mais lúdico e é un traballo absolutamente distinto. Interese... como non vai amosar interese un neno pequeno se de repente ten 2 ou 3 bonecos e lle pos calquera actividade no que eles participen, ou lle pos un audiovisuais no que os bonecos están funcionando e presentándolle unha cousa, é dicir, o interese que pode ter un neno en función da súa idade, pero como con calquera outro contido. Outra cousa é que é o que ve un neno de 3 ano no pazo de Ortigueira. Pois ve un sitio moi bonito no que pode correr e andar co bonecos dun lado para outro e nada máis. Un neno de 8 anos pois xa o ve doutra maneira. O outro día fomos á fonte do Santiaguiño onde hai unha fonte do 1670 que ten unha pedra inscrita cun texto no que conta a lenda da raíña Lupa. O pico Sacro está á vista. Entón eles van vendo e lemos poesía, vimos a capela do Santiaguiño e vimos a figura do Santiago dentro. Len o texto do dragón pero ao mesmo tempo eu levo un dragón nun póster para que eles o vexan.

Interese si, pero depende de como ti llo presentes. Tendo en conta a disparidade de idade. O patrimonio, a vantaxe que ten é que eles van aos sitios que coñecen. Os nenos que van a súa parroquia e que veñan os nenos doutras parroquias a coñecer a súa, sempre reforza esa identidade, pertenza, vínculo emocional.

Pregunta. Dise con frecuencia que o contacto directo co patrimonio deixa unha pegada máis duradeira nos recordos e na aprendizaxe dos estudantes. Concorda con isto? como se manifesta isto na vida das aulas? Pode poñer algúns exemplos?

Resposta. Non me acorda de ningunha anécdota concreta pero... por exemplo, coa toponimia... o coñecemento é absolutamente progresivo...

Percíbese que falan con máis propiedade, pero é que eles hai parroquias que non as coñecen para nada, e puntos en concretos quen non saben. Entón xa non é cuestión de ligar o que teñen alí co de fora. O propio deles non o coñecen. Entón

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

para min iso é fundamental. Se andamos pola beira do río Ulla, acompañados dun botánico que lles ensine a parte natural. Pero tamén eles previamente saben que o río Ulla era e é un río cunha importante produción de salmón, e saben cales son os nomes dos pozos fluviais, ven se coinciden os nomes dos indicadores ou non. Pero previamente analizámolo como paso de mercadorías e de xente. Cando non había ponte como facían?. Entón analizamos historicamente o paso dun lado ao outro. Despois corroboramos na toponimia se quedan pegadas diso. E hai sitios que se chaman así (igual) dun lado e do outro. Despois o complementamos explicándolle á cría do salmón. E seguimos e está o museo da pesca e de alí ven como se pescaba o salmón dende os anos 50, todo con fotos, todos os obxectos, as canas, tipos de redes de vestimenta**,** *estación ictiolóxica*, pode ser patrimonio científico e tecnolóxico e pode ser algo etnográfico.

Pregunta. Os mestres somos tamén un factor decisivo na promoción e no desenvolvemento do traballo educativo co patrimonio. somo os que debemos tomar a iniciativa. Cales son as dificultades ou obstáculos cos que se atopa para incorporar o patrimonio á súa actividade educativa?

Resposta. O que limita máis é o tempo e o propio currículo. Tamén o que atopo fóra, se colaboran e implícanse os axentes. Se eu teño unha resposta positiva, vai fluír moito máis. Isto n meu caso, que traballo con dinamización do contorno, específica.

Factores económicos tamén dificultan ou atrancan moitas veces. Por exemplo, nós para as redes sociais precisamos un mantemento, ou para a fotografía, que temos álbums de imaxes cun montón de fotografías e precisamos diñeiro para iso.

Para as saídas, o mesmo, a loxística da saída, o autobús ou o monitor.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O ano pasado por exemplo, nas 10 saídas, os autobuses e os monitores púxoos o concello, pero este ano non. Polo tanto, máis dificultade a nivel de organización, loxística e desenvolvemento da saída, e por iso fixemos a metade das saídas. Porque cando saes deixas de dar clases, pero ao mesmo tempo tes que responsabilizarte dos alumnos doutra persoa e aparte tes que ter un custo.

A xestión do alumnado.

A oferta local considéroa excepcional. Dependendo do anos e en función de como o teñan eles, da súa propia loxística. A nosa colaboración co concello, por exemplo, eu elaboro todos os meses unha noticia sobre o "Vedra Medra" que vai ao boletín municipal do concello que chega a todas as casas de Vedra, na que todos os meses estamos presentes, con foto e coa programación ou alusión ao que fixemos. Con eles fixemos un calendario "por un patrimonio vivo" que é o noso logo con espazos tradicionais de Vedra, que tamén estivo en todas as casas. Fixemos radio a través de deputación; fomos ao *culturgal*. As parroquias, no imos as festas das parroquias co noso audiovisual, as nosas exposición fotográfica e eu vou e llo explico aos veciños...

Apoio loxístico dos autobuses.

Eu chamo as asociacións e nos axudan nas actividades, por exemplo, eu lle chamo e lle digo que nos fagan o final de festa para a festa do liño, e veñen e actúan. Outra tróuxonos a súa exposición pero tamén o seu fotógrafo (Luís Ballesteros) que acababa de cumprir 100 anos, e estivo no medio de nenos de 12 anos explicándolles como era a fotografía en Vedra. Estivemos facendo retratos como el os facía.

Eles colaboran na medida que eles poden.

[**Jorge: entón currículo e falta de tempo serían as dúas dificultades máis grandes?]**

Pregunta. A educación patrimonial é unha cuestión de todos, non só dos mestres. Que axudas serían necesarias para que o patrimonio ocupase un lugar máis importante na educación?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resposta. Eu pediría tempo e compromiso por parte da administración local. O patrimonio local, se tes unha aposta dende as administracións, organizacións, veciños e demais cren no que teñen, o traballo está feito.

Despois dende a Consellería , ofrece de vez en cando un premio e o tema dos recursos. Pero apoio, presenza...

Pediría máis colaboración coa universidade e máis visibilización do que se fai. Para min é fundamental ter un escaparate, porque non existo se non se me ve. Eu podo medir o que o impacto nos nenos, pero eu quero ver... porque pode ser un referente para outros e por reafirmación deles, non por a miña persoa, senón pola presenza deles fóra. Estamos facendo isto que está bastante ben, por que non vernos e ter unha presenza...

[Jorge: as actividades dos museos están ben contextualizadas?]. A nós a visita... non podería valorar iso obxectivamente porque, por exemplo, este ano viñemos ao museo das peregrinacións como complemento. Iso está previamente moi traballado na aula, cando chegamos aquí... non sei, eu creo que algunhas cousas son mellorables, pero non me atrevería a criticar negativamente unha cousa sen analizalo. Supoño que sería manifestamente mellorables. Outra cousa tamén é que, ao mellor son paquetes que eles xa teñen feito de hai tempo e habería que actualizalo ou revivir un pouco o museo... Non sei como explicalo... E que o museo tamén viñera á clase.

Pregunta. Coñecer e difundir boas prácticas de educación patrimonial pode ser unha boa forma de promover o seu avance. Coñece no seu centro ou noutros algunha experiencia interesante, algunha boa práctica de educación patrimonial? en que consisten? Como tivo coñecemento delas?

Resposta. Eu levo moito tempo investigando esta parte, cría neste proxecto e decidín polo en marcha. Logo isto disparouse. Eu vou abrindo campo e vánseme sumando. Foron chegando

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

premios e cartos. Pero é así, se eu teño para traballar 300 alumnos durante todo o ano non podo facer isto, ou busco apoios fóra ou... é o de sempre, a falta de diñeiro e de investimento no necesario, en cultura. E a falta de tempo.

Pregunta. Que características cre que teñen ou deben ter estas boas prácticas?

Resposta. Aquela que tivese... algo que teña unha arquitectura educativa ben definida, boa planificación, na que implica a unha parte ou toda da comunidade educativa e na que ten uns logros ao longo prazo, que se manteña no tempo e que obre a favor da sensibilización do patrimonio e do coñecemento, futura protección e conservación.

O esquema xeral de Vedra Medra sería fácil de replicar. Outra cousa é o contexto no que estea o centro. Nun contexto urbano ou periurbano, depende. Entón ser replicable é boa característica porque é algo significativo no que suxires unhas pautas. O feito de que haxa unha apertura. Eu para o ano que ven estou empeñada en revitalizar o entroido tradicional do Ulla porque non o coñecen. Nós o que facemos é disfrazalos de sevillanas e cada un do seu e simbolicamente dende que eu estou alí os nenos fan unhas coplas e traemos uns cabalos de cartón do concello e vístense cos traxes. E é o único que se fai. É unha presenza absolutamente testemuñal. Eu vou buscar para horas da tarde...eu cos meus alumnos vou, fóra do horario, no entroido vamos ás parroquias a ver actuar aos nenos nas parroquias. Pero dende a escola non se promove nin se coñece, e para min é unha catástrofe. Estar no medio do Ulla e que non saiban o que son os xenerais e os combates...

A causa é falta de conexión da escola co contorno. Se a escola estivese instalada no contorno non ten máis que oír. Eu que estou recen instalada vou a San Pedro de Vilanova... porque vou eu cos meus alumnos? Para velos e para revalorizar e para apoialos no seu. Por que a escola non ten o seu propio grupo de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

coplas e por que non imos ás parroquias? De 12 parroquias só hai 3 que viven o entroido.

E supoño que haberá en parroquias que desaparecerá e noutras que non. Eu teño ido a algunhas que estaban os pais e os nenos bailando... pero iso exixe que ti te impliques. Pero hai veces na vida que non te podes implicar en todo porque tes uns condicionantes. Pero a escola ten que vivir onde estar. Eu iso teño que facelo fóra do meu horario explicar, entón que veña xente maior, que lles aprenda e despois imos alí a cantar, ou que traian os cabalos ao cole, e que o vexan como seu. Que son cousas bastante elementais.

Agora estamos a facer unha *app* para recoller léxico tradicional.

Pregunta. Cre que sería relevante crear un centro de boas prácticas en educación patrimonial en Galicia? De que forma podería axudar a mellorar a educación patrimonial?

Resposta. Un punto de encontro. Claro que interesa. Eu fun a unhas xornadas de educación patrimonial.. como é posible... é que nos temos que ver porque a xente que traballamos en distintas dimensión pero no mesmo ámbito temos que ter un punto de encontro. Como non vai a interesar. Que houbese interconexión entre as distintas polas, eu me podo beneficiar do rigor científico das universidade e tamén e vos podedes mirar se iso se aplica, e saber que pasa nas aulas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 2. CUESTIONARIOS DE PROFESORADO Y 5 EJEMPLOS CUBIERTOS

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

G.I RODA

Cuestionario para mestres sobre educación patrimonial

Este cuestionario está dirixido a mestres da educación primaria de centros públicos da cidade de Santiago. Preténdese recoller información para unha tese doutoral sobre educación patrimonial que se está desenvolvendo no Grupo de Investigación RODA da Facultade de Ciencias da Educación. Os datos que se obteñan respectarán os criterios de anonimato e confidencialidade, e utilizaranse exclusivamente con fins de investigación e mellora da educación. Os centros e persoas participantes recibirán, ao finalizar a investigación, un resumo dos resultados.

Moitas grazas pola súa colaboración.

A. Datos de identificación

Nome do centro					
Contexto de centro	Urbano ☐		Periférico ☐		
Xénero	Masculino ☐		Feminino ☐	Outro ☐	
Titulación/s que posúe					
Anos de docencia en educación primaria	1-5 ☐	6-10 ☐	11-20 ☐	> 20 ☐	
Anos de docencia en centros educativos de Santiago de Compostela	1-5 ☐	6-10 ☐	11-20 ☐	> 20 ☐	
Recibiu formación sobre educación patrimonial na formación universitaria?	NON ☐		SI ☐		
Ten participado nalgunha actividade de formación continua sobre educación patrimonial?	NON ☐		SI ☐		
Ten interese en recibir formación en educación patrimonial? (1= nada interesado, 5= totalmente interesado)	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐

B. O patrimonio nas aulas de educación primaria

Cite 10 palabras relacionadas con PATRIMONIO. Despois, escolla as tres que considere máis importantes e numéreas de 1ª a 3ª no cadro pequeno da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

Indique os 10 elementos do patrimonio local e/ou galego que utiliza habitualmente nas súas actividades de ensinanza. Despois elixa os tres que considera máis importantes e numéreos de 1ª a 3ª no cadro pequeno da dereita (1º= máis importante, 3º= menos importante)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sinale o grao de utilización dos diferentes tipos de patrimonio nas súas aulas de educación primaria (1=nada, 5=moito)

	1	2	3	4	5
Natural (espazos naturais, relevo, vexetación, paisaxes ...)	☐	☐	☐	☐	☐
Histórico-artístico (arquitecturas, obras de arte, paisaxes históricas...)	☐	☐	☐	☐	☐
Arqueolóxico (xacementos arqueolóxicos, museos, ...)	☐	☐	☐	☐	☐
Etnográfico (cultura material, festas, tradicións, costumes ...)	☐	☐	☐	☐	☐
Científico-tecnolóxico (museos de ciencia, aparellos tecnolóxicos...)	☐	☐	☐	☐	☐
Lingüístico e cultural	☐	☐	☐	☐	☐
Outro (indicar):	☐	☐	☐	☐	☐

C. Actividades de ensino co patrimonio

Indique a frecuencia coa que realiza actividades de ensinanza relacionadas co patrimonio.

☐	Nunca
☐	Ás veces (1/mes; ca. 10/curso)
☐	Con frecuencia (1/semana; ca. 30/curso)
☐	Habitualmente (2-3/semana; ca. 60/curso)

Indique a frecuencia de uso dos seguintes tipos de actividades de educación patrimonial (1=nada frecuente, 5=moi frecuente)

	1	2	3	4	5
Exposicións orais dos mestres sobre patrimonio	☐	☐	☐	☐	☐
Observacións indirectas (imaxes, documentais, vídeos)	☐	☐	☐	☐	☐
Saídas a lugares de interese patrimonial	☐	☐	☐	☐	☐
Visitas a museos, centros de interpretación, institucións	☐	☐	☐	☐	☐
Visitas de expertos externos, familiares, etc., ao centro escolar	☐	☐	☐	☐	☐
Obradoiros artísticos, musicais ou literarios sobre patrimonio	☐	☐	☐	☐	☐
Investigacións escolares dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
Proxectos sobre patrimonio	☐	☐	☐	☐	☐
Campañas de valorización e recuperación patrimonial	☐	☐	☐	☐	☐
Debates	☐	☐	☐	☐	☐
Representacións, simulacións	☐	☐	☐	☐	☐
Celebracións, conmemoracións	☐	☐	☐	☐	☐
Outras (indicar):					

Indique en que medida inflúen os seguintes factores no éxito das actividades de educación patrimonial. (1=nada, 5=totalmente)

	1	2	3	4	5
Implicación do centro	☐	☐	☐	☐	☐
Implicación do profesorado	☐	☐	☐	☐	☐
Implicación dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
Implicación das familias	☐	☐	☐	☐	☐
Implicación doutras institucións	☐	☐	☐	☐	☐
Apoio da administración	☐	☐	☐	☐	☐
Vinculación co contorno e coa comunidade	☐	☐	☐	☐	☐
Difusión dos resultados no centro e no contorno	☐	☐	☐	☐	☐

D. O currículo e o patrimonio

Como cre que está representado o patrimonio no currículo de educación primaria? (1=nada, 5=moito)

1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Tendo en conta a súa práctica profesional, indique o grao de facilidade que ofrecen as diferentes áreas para o traballo co patrimonio. (1=ningu facilidade, 5=total facilidade)

	1	2	3	4	5
Lingua galega	☐	☐	☐	☐	☐
Lingua española	☐	☐	☐	☐	☐
Idioma estranxeiro	☐	☐	☐	☐	☐
Ciencias sociais	☐	☐	☐	☐	☐
Ciencias naturais	☐	☐	☐	☐	☐
Matemáticas	☐	☐	☐	☐	☐
Educación física	☐	☐	☐	☐	☐
Educación musical	☐	☐	☐	☐	☐
Educación plástica	☐	☐	☐	☐	☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Relixión	☐	☐	☐	☐	☐
Enfoque interdisciplinario	☐	☐	☐	☐	☐

Valore o grao de importancia das funcións educativas do patrimonio que se sinalan a continuación. (1=nada importante, 5=moi importante)

	1	2	3	4	5
Coñecer e comprender o contorno e a propia historia	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolver o sentido de pertenza a un lugar e unha comunidade	☐	☐	☐	☐	☐
Valorar e apreciar o patrimonio propio e o doutras sociedades	☐	☐	☐	☐	☐
Intervir no patrimonio (coidado, protección, difusión, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Promover o interese e motivación dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolver capacidades de indagación, comunicación e relación	☐	☐	☐	☐	☐
Construír a identidade como cidadáns	☐	☐	☐	☐	☐
Participar de forma activa e crítica nos debates sociais	☐	☐	☐	☐	☐
Formular propostas para mellorar o contorno e a convivencia na sociedade	☐	☐	☐	☐	☐
Facilitar o desfrute do ocio e o tempo libre	☐	☐	☐	☐	☐

E. Os centros escolares

Indique o seu grado de acordo coas seguintes afirmacións en relación co papel dos centros respecto da educación patrimonial (1=en total desacordo, 5=totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O centros promoven actividades relacionadas co patrimonio e o contorno	☐	☐	☐	☐	☐
Os centros colaboran con outras institucións para a educación patrimonial	☐	☐	☐	☐	☐
Os centros apoian e facilitan as iniciativas do profesorado	☐	☐	☐	☐	☐
Os centros limitan estas actividades por razóns de espazos, tempos, custos	☐	☐	☐	☐	☐
Os centros son indiferentes cara ao patrimonio e o contorno	☐	☐	☐	☐	☐
Os centros poñen dificultades ou obstáculos de normativa, licencias, etc.	☐	☐	☐	☐	☐
Os centros alegan dificultades de currículo, programas, contidos	☐	☐	☐	☐	☐
Os centros teñen unha cultura tradicional que non valora as actividades co patrimonio	☐	☐	☐	☐	☐

Faga un breve relato dunha experiencia de educación patrimonial na que participou e que resultou satisfactoria.

F. O papel dos estudantes

Indique o grao de acordo coas seguintes afirmacións relativas á valoración dos estudantes sobre o patrimonio (1= en total desacordo, 5= totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O patrimonio esperta o seu interese	☐	☐	☐	☐	☐
O interese polo patrimonio depende do coñecemento e experiencias previos dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☐
O patrimonio resulta indiferente, depende do entusiasmo dos mestres	☐	☐	☐	☐	☐
O interese cara ao patrimonio depende da boa organización das actividades	☐	☐	☐	☐	☐
O interese cara ao patrimonio débese a que rompe coas rutinas das aulas	☐	☐	☐	☐	☐
O interese cara ao patrimonio depende do contorno familiar e social	☐	☐	☐	☐	☐
Os estudantes mostran descoñecemento e desafección cara ao patrimonio	☐	☐	☐	☐	☐

Dise con frecuencia que o contacto directo co patrimonio deixa unha pegada máis duradeira nos recordos e na aprendizaxe dos estudantes. Indique o grao de acordo con estas afirmacións (1= en total desacordo, 5= totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O contacto co patrimonio mellora a calidade da aprendizaxe	☐	☐	☐	☐	☐
O contacto co patrimonio mellora o recordo da aprendizaxe	☐	☐	☐	☐	☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

G. O papel dos mestres

Valore o grao de dificultade que producen os seguintes factores á hora de incorporar o patrimonio á súa actividade educativa.. (1=ningunha dificultade, 5= moita)

	1	2	3	4	5
Ausencia do patrimonio no currículo	☐	☐	☐	☐	☐
Ausencia do patrimonio nos libros de texto	☐	☐	☐	☐	☐
Déficit de formación dos mestres	☐	☐	☐	☐	☐
Escasa/inadecuada oferta educativa das institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☐
Escasa comunicación/colaboración entre os centros e as institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☐
A escaso apoio e incentivos da administración educativa	☐	☐	☐	☐	☐
A complexidade da planificación e desenvolvemento das actividades	☐	☐	☐	☐	☐
A xestión de grupos moi numerosos de alumnado	☐	☐	☐	☐	☐
A falta de coordinación e colaboración entre os mestres	☐	☐	☐	☐	☐
A rixidez dos horarios escolares	☐	☐	☐	☐	☐
O currículo demasiado amplo e a falta de tempo para desenvolvelo	☐	☐	☐	☐	☐
A dificultade para avaliar as aprendizaxes patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☐
O custo das actividades para as familias e os centros	☐	☐	☐	☐	☐
A desafección social e dos estudantes cara ao patrimonio	☐	☐	☐	☐	☐

Indique a importancia dos elementos que aparecen a continuación para o desenvolvemento dunha educación patrimonial de calidade (1=nada importante, 5= moi importante)

	1	2	3	4	5
Unha formación adecuada dos mestres en educación patrimonial	☐	☐	☐	☐	☐
Un currículo máis flexible	☐	☐	☐	☐	☐
Un currículo menos saturado de contidos	☐	☐	☐	☐	☐
O apoio da administración con programas, materiais, recursos	☐	☐	☐	☐	☐
O apoio e colaboración das familias	☐	☐	☐	☐	☐
A oferta educativa dos concellos, museos e institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☐
A comunicación coas institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☐
A colaboración coas institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☐
Unha organización máis flexible dos espazos e dos tempos escolares	☐	☐	☐	☐	☐
Axudas para custo de transporte, materiais e acceso ás institucións	☐	☐	☐	☐	☐
Divulgación de boas prácticas, materiais, etc.	☐	☐	☐	☐	☐
Implicación de toda a comunidade	☐	☐	☐	☐	☐

H. As boas prácticas

Coñece no seu centro ou noutros algunha experiencia interesante, algunha boa práctica de educación patrimonial?

NON ☐	SI ☐

En caso afirmativo, indique o título da experiencia, o centro no que se desenvolve, e unha breve síntese da mesma.

Titulo:
Centro educativo:
Breve síntese da experiencia:

Valore de 1 a 5 as canles que resultaron máis útiles para coñecer boas prácticas de educación co patrimonio. (1= nada útil, 5=moi útil)

	1	2	3	4	5
Centros educativos	☐	☐	☐	☐	☐
Conversas con colegas doutros centros	☐	☐	☐	☐	☐
Foros e redes sociais profesionais	☐	☐	☐	☐	☐
Seminarios, congresos....	☐	☐	☐	☐	☐
Internet	☐	☐	☐	☐	☐
Medios de comunicación	☐	☐	☐	☐	☐
Institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☐
Administración educativa	☐	☐	☐	☐	☐

Valore a utilidade en Galicia dun repositorio ou un centro de boas prácticas educativas sobre o patrimonio. (1=nada útil, 5= moi útil)

1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuestionario nº2

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

r o d a

Cuestionario para mestres sobre educación patrimonial

Este cuestionario está dirixido a mestres da educación primaria de centros públicos da cidade de Santiago. Preténdese recoller información para unha tese doutoral sobre educación patrimonial que se está desenvolvendo no Grupo de Investigación RODA da Facultade de Ciencias da Educación. Os datos que se obteñan respectarán os criterios de anonimato e confidencialidade, e utilizaranse exclusivamente con fins de investigación e mellora da educación. Os centros e persoas participantes recibirán, ao finalizar a investigación, un resumo dos resultados.

Moitas grazas pola súa colaboración.

A. Datos de identificación

Nome do centro	CEIP López Ferreiro				
Contexto de centro	Urbano ☒		Periférico ☐		
Xénero	Masculino ☐		Feminino ☒	Outro ☐	
Titulación/s que posúe					
Anos de docencia en educación primaria / Secundaria	1-5 ☐	6-10 ☐	11-20 ☐	> 20 ☒	
Anos de docencia en centros educativos de Santiago de Compostela	1-5 ☒	6-10 ☐	11-20 ☐	> 20 ☐	
Recibiu formación sobre educación patrimonial na formación universitaria?	NON ☒		SI ☐		
Ten participado nalgunha actividade de formación continua sobre educación patrimonial?	NON ☒		SI ☐		
Ten interese en recibir formación en educación patrimonial? (1= nada interesado, 5= totalmente interesado)	1☐	2☐	3☐	4☐	5☒

B. O patrimonio nas aulas de educación primaria

Cite 10 palabras relacionadas con PATRIMONIO. Despois, escolla as tres que considere máis importantes e numéreas de 1ª a 3ª no cadro pequeno da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

MONUMENTOS		TRADICIÓNS	
ARTE		LITERATURA	1
VESTIXIOS DE CULTURAS PASADAS	2	LUGARES EMBLEMÁTICOS	
ESPAZOS LUGARES? PROTEXIDOS	3	PERSOEIROS IAS	
LINGUA		SÍMBOLOS	

Indique os 10 elementos do patrimonio local e/ou galego que utiliza habitualmente nas súas actividades de ensinanza. Despois elixa os tres que considera máis importantes e numéreos de 1ª a 3ª no cadro pequeno da dereita (1º= máis importante, 3º= menos importante)

MUSEOS DE LUGARES PATRIMONIO		LUGARES ONDE HAI DOLMENS	
MUSEOS ETNOGRÁFICOS		CASAS-MUSEO ESCRITORES/AS	
CATEDRAL		EXPOSICIÓNS TEMPORAIS	
RÚAS CASCO ANTIGO			
CASTROS			

1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sinale o grao de utilización dos diferentes tipos de patrimonio nas súas aulas de educación primaria (1=nada, 5=moito)

	1	2	3	4	5
Natural (espazos naturais, relevo, vexetación, paisaxes ...)	☐	☐	☐	☒	☐
Histórico-artístico (arquitecturas, obras de arte, paisaxes históricas...)	☐	☐	☐	☐	☒
Arqueolóxico (xacementos arqueolóxicos, museos, ...)	☐	☐	☐	☒	☐
Etnográfico (cultura material, festas, tradicións, costumes ...)	☐	☐	☐	☒	☐
Científico-tecnolóxico (museos de ciencia, aparellos tecnolóxicos...)	☐	☐	☐	☐	☒
Lingüístico e cultural	☐	☐	☐	☐	☒
Outro (indicar):	☐	☐	☐	☐	☐

C. Actividades de ensino co patrimonio

Indique a frecuencia coa que realiza actividades de ensinanza relacionadas co patrimonio.

☐	Nunca
☐	As veces (1/mes; ca. 10/curso)
☒	Con frecuencia (1/semana; ca. 30/curso)
☐	Habitualmente (2-3/semana; ca. 60/curso)

Indique a frecuencia de uso dos seguintes tipos de actividades de educación patrimonial (1=nada frecuente, 5=moi frecuente)

	1	2	3	4	5
Exposicións orais dos mestres sobre patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐
Observacións indirectas (imaxes, documentais, vídeos)	☐	☐	☐	☐	☒
Saídas a lugares de interese patrimonial	☐	☐	☐	☐	☒
Visitas a museos, centros de interpretación, institucións	☐	☐	☐	☐	☒
Visitas de expertos externos, familiares, etc., ao centro escolar	☐	☐	☒	☐	☐
Obradoiros artísticos, musicais ou literarios sobre patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐
Investigacións escolares dos estudantes	☐	☐	☐	☒	☐
Proxectos sobre patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐
Campañas de valorización e recuperación patrimonial	☐	☒	☐	☐	☐
Debates	☐	☒	☐	☐	☐
Representacións, simulacións	☒	☐	☐	☐	☐
Celebracións, conmemoracións	☐	☐	☐	☒	☐
Outras (indicar):					

Indique en que medida inflúen os seguintes factores no éxito das actividades de educación patrimonial. (1=nada, 5=totalmente)

	1	2	3	4	5
Implicación do centro	☐	☐	☐	☐	☒
Implicación do profesorado	☐	☐	☐	☐	☒
Implicación dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☒
Implicación das familias	☐	☐	☐	☐	☒
Implicación doutras institucións	☐	☐	☐	☐	☒
Apoio da administración	☐	☐	☐	☐	☒
Vinculación co contorno e coa comunidade	☐	☐	☐	☐	☒
Difusión dos resultados no centro e no contorno	☐	☐	☒	☐	☐

D. O currículo e o patrimonio

Como cre que está representado o patrimonio no currículo de educación primaria? (1=nada, 5=moito)

1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☒	5 ☐

Tendo en conta a súa práctica profesional, indique o grao de facilidade que ofrecen as diferentes áreas para o traballo co patrimonio. (1=ningunha facilidade, 5=total facilidade)

	1	2	3	4	5
Lingua galega	☐	☐	☐	☐	☒
Lingua española	☐	☐	☐	☐	☒
Idioma estranxeiro	☐	☐	☒	☐	☐
Ciencias sociais	☐	☐	☐	☐	☒
Ciencias naturais	☐	☐	☐	☐	☒
Matemáticas	☐	☐	☒	☐	☐
Educación física	☐	☐	☒	☐	☐
Educación musical	☐	☐	☐	☐	☒
Educación plástica	☐	☐	☐	☐	☒
Relixión	☐	☐	☐	☐	☒
Enfoque interdisciplinario	☐	☐	☐	☐	☒

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Valore o grao de importancia das funcións educativas do patrimonio que se sinalan a continuación. (1=nada importante, 5=moi importante)

	1	2	3	4	5
Coñecer e comprender o contorno e a propia historia	☐	☐	☐	☐	☒
Desenvolver o sentido de pertenza a un lugar e unha comunidade	☐	☐	☐	☐	☒
Valorar e apreciar o patrimonio propio e o doutras sociedades	☐	☐	☐	☐	☒
Intervir no patrimonio (coidado, protección, difusión, etc.)	☐	☐	☐	☐	☒
Promover o interese e motivación dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☒
Desenvolver capacidades de indagación, comunicación e relación	☐	☐	☐	☐	☒
Construír a identidade como cidadáns	☐	☐	☐	☐	☒
Participar de forma activa e crítica nos debates sociais	☐	☐	☐	☐	☒
Formular propostas para mellorar o contorno e a convivencia na sociedade	☐	☐	☐	☐	☒
Facilitar o desfrute do ocio e o tempo libre	☐	☐	☐	☐	☒

E. Os centros escolares

Indique o seu grado de acordo coas seguintes afirmacións en relación co papel dos centros respecto da educación patrimonial (1=en total desacordo, 5=totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O centros promoven actividades relacionadas co patrimonio e o contorno	☐	☐	☐	☐	☒
Os centros colaboran con outras institucións para a educación patrimonial	☐	☐	☐	☐	☒
Os centros apoian e facilitan as iniciativas do profesorado	☐	☐	☐	☐	☒
Os centros limitan estas actividades por razóns de espazos, tempos, custos	☐	☐	☐	☐	☒
Os centros son indiferentes cara ao patrimonio e o contorno	☒	☐	☐	☐	☐
Os centros poñen dificultades ou obstáculos de normativa, licencias, etc.	☒	☐	☐	☐	☐
Os centros alegan dificultades de currículo, programas, contidos	☒	☐	☐	☐	☐
Os centros teñen unha cultura tradicional que non valora as actividades co patrimonio	☒	☐	☐	☐	☐

Faga un breve relato dunha experiencia de educación patrimonial na que participou e que resultou satisfactoria.

– Intercambio cultural Portugal (Vila Real) – Galiza (Santiago)
A investigación previa de elementos culturais comúns, os traballos desenvolvidos, o desprazamento a Vila Real, o traballo posterior para cando viñan a Santiago →
Todo é motivador, moi pedagóxico e efectivo.

F. O papel dos estudantes

Indique o grao de acordo coas seguintes afirmacións relativas á valoración dos estudantes sobre o patrimonio (1= en total desacordo, 5= totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O patrimonio esperta o seu interese	☐	☐	☐	☒	☐
O interese polo patrimonio depende do coñecemento e experiencias previos dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☒
O patrimonio resulta indiferente, depende do entusiasmo dos mestres	☒	☐	☐	☐	☐
O interese cara ao patrimonio depende da boa organización das actividades	☐	☐	☐	☐	☒
O interese cara ao patrimonio débese a que rompe coas rutinas das aulas	☐	☐	☐	☐	☒
O interese cara ao patrimonio depende do contorno familiar e social	☐	☐	☐	☐	☒
Os estudantes mostran descoñecemento e desafección cara ao patrimonio	☒	☐	☐	☐	☐

Dise con frecuencia que o contacto directo co patrimonio deixa unha pegada máis duradeira nos recordos e na aprendizaxe dos estudantes. Indique o grao de acordo con estas afirmacións (1= en total desacordo, 5= totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O contacto co patrimonio mellora a calidade da aprendizaxe	☐	☐	☐	☐	☒
O contacto co patrimonio mellora o recordo da aprendizaxe	☐	☐	☐	☐	☒

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

G. O papel dos mestres

Valore o grao de dificultade que producen os seguintes factores á hora de incorporar o patrimonio á súa actividade educativa.. (1=ningunha dificultade, 5= moita) (Entendo que sería no caso de darse a circunstancia)

	1	2	3	4	5
Ausencia do patrimonio no currículo	☐	☐	☒	☒	☐
Ausencia do patrimonio nos libros de texto	☐	☐	☒	☐	☐
Déficit de formación dos mestres	☐	☐	☐	☐	☒
Escasa/inadecuada oferta educativa das institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
Escasa comunicación/colaboración entre os centros e as institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
A escaso apoio e incentivos da administración educativa	☐	☐	☐	☒	☐
A complexidade da planificación e desenvolvemento das actividades	☐	☐	☐	☒	☐
A xestión de grupos moi numerosos de alumnado	☐	☐	☐	☒	☐
A falta de coordinación e colaboración entre os mestres	☐	☐	☐	☐	☒
A rixidez dos horarios escolares	☐	☐	☐	☒	☐
O currículo demasiado amplo e a falta de tempo para desenvolvelo	☐	☐	☐	☒	☐
A dificultade para avaliar as aprendizaxes patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
O custo das actividades para as familias e os centros	☐	☐	☐	☒	☐
A desafección social e dos estudantes cara ao patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐

Indique a importancia dos elementos que aparecen a continuación para o desenvolvemento dunha educación patrimonial de calidade (1=nada importante, 5= moi importante)

	1	2	3	4	5
Unha formación adecuada dos mestres en educación patrimonial	☐	☐	☐	☐	☒
Un currículo máis flexible	☐	☐	☐	☐	☒
Un currículo menos saturado de contidos	☐	☐	☐	☐	☒
O apoio da administración con programas, materiais, recursos	☐	☐	☐	☐	☒
O apoio e colaboración das familias	☐	☐	☐	☐	☒
A oferta educativa dos concellos, museos e institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☒
A comunicación coas institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☒
A colaboración coas institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☒
Unha organización máis flexible dos espazos e dos tempos escolares	☐	☐	☐	☐	☒
Axudas para custo de transporte, materiais e acceso ás institucións	☐	☐	☐	☐	☒
Divulgación de boas prácticas, materiais, etc.	☐	☐	☐	☐	☒
Implicación de toda a comunidade	☐	☐	☐	☐	☒

H. As boas prácticas

Coñece no seu centro ou noutros algunha experiencia interesante, algunha boa práctica de educación patrimonial?

NON ☐	SI ☒

En caso afirmativo, indique o título da experiencia, o centro no que se desenvolve, e unha breve síntese da mesma.

Titulo:	PARTICIPACIÓN NOS PROXECTOS DE INTERCAMBIO
Centro educativo:	CEIP LÓPEZ FERREIRO
Breve síntese da experiencia:	– Hai 2 anos con Segovia. – Este curso con Vila Real.

Valore de 1 a 5 as canles que resultaron máis útiles para coñecer boas prácticas de educación co patrimonio. (1= nada útil. 5=moi útil)

	1	2	3	4	5
Centros educativos	☐	☐	☐	☐	☒
Conversas con colegas doutros centros	☐	☐	☐	☐	☒
Foros e redes sociais profesionais	☐	☐	☐	☐	☐
Seminarios, congresos....	☐	☐	☐	☐	☐
Internet	☐	☐	☐	☐	☒
Medios de comunicación	☐	☐	☐	☐	☐
Institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☒
Administración educativa	☐	☐	☐	☐	☐

Valore a utilidade en Galicia dun repositorio ou un centro de boas prácticas educativas sobre o patrimonio. (1=nada útil, 5= moi útil)

1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☒

GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN.

4

Cuestionario nº 10

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

roda

Cuestionario para mestres sobre educación patrimonial

Este cuestionario está dirixido a mestres da educación primaria de centros públicos da cidade de Santiago. Preténdese recoller información para unha tese doutoral sobre educación patrimonial que se está desenvolvendo no Grupo de Investigación RODA da Facultade de Ciencias da Educación. Os datos que se obteñan respectarán os criterios de anonimato e confidencialidade, e utilizaranse exclusivamente con fins de investigación e mellora da educación. Os centros e persoas participantes recibirán, ao finalizar a investigación, un resumo dos resultados.

Moitas grazas pola súa colaboración.

A. Datos de identificación

Nome do centro	CEIP PLURILINGÜE MONTE DOS POSTES			
Contexto de centro	Urbano ☐		Periférico ☒	
Xénero	Masculino ☐	Feminino ☒	Outro ☐	
Titulación/s que posúe	DIPLOMATURA EN MAGISTERIO LICENCIATURA EN PSICOLOXÍA / MÁSTER EN PSICOPEDAGOXÍA.			
Anos de docencia en educación primaria	1-5 ☐	6-10 ☐	11-20 ☐	> 20 ☒
Anos de docencia en centros educativos de Santiago de Compostela	1-5 ☐	6-10 ☒	11-20 ☐	> 20 ☐
Recibiu formación sobre educación patrimonial na formación universitaria?	NON ☒		SI ☐	
Ten participado nalgunha actividade de formación continua sobre educación patrimonial?	NON ☒		SI ☐	
Ten interese en recibir formación en educación patrimonial? (1= nada interesado, 5= totalmente interesado)	1☐	2☐	3☐	4☐ 5☒

B. O patrimonio nas aulas de educación primaria

Cite 10 palabras relacionadas con PATRIMONIO. Despois, escolla as tres que considere máis importantes e numéreas de 1ª a 3ª no cadro pequeno da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

CULTURAL	2	ARTÍSTICO	
HISTÓRICO	3	NATURALEZA	1
INMATERIAL		PROTECCIÓN	
CIENTÍFICO		SALVAGUARDA	
HUMANIDAD		ARQUITECTÓNICO	

Indique os 10 elementos do patrimonio local e/ou galego que utiliza habitualmente nas súas actividades de ensinanza. Despois elixa os tres que considera máis importantes e numéreos de 1ª a 3ª no cadro pequeno da dereita (1º= máis importante, 3º= menos importante)

MURALLA ROMANA DE LUGO	1	LIBROS TRADICIONALES DE LITERATURA GALLEGA	
CATEDRAL DE SANTIAGO	2	O CASTRO DE STA. TECLA	
CATEDRAL DE LUGO.		CANTIGAS TRADICIONALES	3
CASCO VIEJO DE SANTIAGO		DICHOS E FRASES PROPIAS	
TORRE DE HÉRCULES (CORUÑA)		MÚSICA E BAILES TRADICIONAL	

1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sinale o grao de utilización dos diferentes tipos de patrimonio nas súas aulas de educación primaria (1=nada, 5=moito)

	1	2	3	4	5
Natural (espazos naturais, relevo, vexetación, paisaxes ...)	☐	☐	☐	☒	☐
Histórico-artístico (arquitecturas, obras de arte, paisaxes históricas...)	☐	☐	☐	☒	☐
Arqueolóxico (xacementos arqueolóxicos, museos, ...)	☐	☐	☒	☐	☐
Etnográfico (cultura material, festas, tradicións, costumes ...)	☐	☐	☐	☐	☐
Científico-tecnolóxico (museos de ciencia, aparellos tecnolóxicos...)	☐	☐	☒	☐	☐
Lingüístico e cultural	☐	☐	☐	☐	☒
Outro (indicar): MUSICAL / TRADICIÓNS FESTIVAS.	☐	☐	☐	☐	☒

C. Actividades de ensino co patrimonio

Indique a frecuencia coa que realiza actividades de ensinanza relacionadas co patrimonio.

☐	Nunca
☐	Ás veces (1/mes; ca. 10/curso)
☒	Con frecuencia (1/semana; ca. 30/curso)
☐	Habitualmente (2-3/semana; ca. 60/curso)

Indique a frecuencia de uso dos seguintes tipos de actividades de educación patrimonial (1=nada frecuente, 5=moi frecuente)

	1	2	3	4	5
Exposicións orais dos mestres sobre patrimonio	☐	☐	☐	☒	☐
Observacións indirectas (imaxes, documentais, vídeos)	☐	☐	☐	☒	☐
Saídas a lugares de interese patrimonial	☐	☐	☐	☒	☐
Visitas a museos, centros de interpretación, institucións	☐	☐	☒	☐	☐
Visitas de expertos externos, familiares, etc., ao centro escolar	☒	☐	☐	☐	☐
Obradoiros artísticos, musicais ou literarios sobre patrimonio	☐	☐	☐	☒	☐
Investigacións escolares dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☒
Proxectos sobre patrimonio	☐	☐	☐	☒	☐
Campañas de valorización e recuperación patrimonial	☐	☐	☒	☐	☐
Debates	☐	☐	☐	☒	☐
Representacións, simulacións	☐	☐	☐	☒	☐
Celebracións, conmemoracións	☐	☐	☐	☐	☐
Outras (indicar):					

Indique en que medida inflúen os seguintes factores no éxito das actividades de educación patrimonial. (1=nada, 5=totalmente)

	1	2	3	4	5
Implicación do centro	☐	☐	☐	☐	☒
Implicación do profesorado	☐	☐	☐	☐	☒
Implicación dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☒
Implicación das familias	☐	☐	☐	☐	☒
Implicación doutras institucións	☐	☐	☐	☐	☒
Apoio da administración	☐	☐	☐	☐	☒
Vinculación co contorno e coa comunidade	☐	☐	☐	☐	☒
Difusión dos resultados no centro e no contorno	☐	☐	☐	☐	☒

D. O currículo e o patrimonio

Como cre que está representado o patrimonio no currículo de educación primaria? (1=nada, 5=moito)

1 ☐	2 ☒	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Tendo en conta a súa práctica profesional, indique o grao de facilidade que ofrecen as diferentes áreas para o traballo co patrimonio. (1=ningunha facilidade, 5=total facilidade)

	1	2	3	4	5
Lingua galega	☐	☐	☐	☒	☐
Lingua española	☐	☐	☐	☒	☐
Idioma estranxeiro	☐	☐	☐	☐	☐
Ciencias sociais	☐	☐	☐	☐	☒
Ciencias naturais	☐	☐	☐	☐	☒
Matemáticas	☐	☐	☐	☒	☐
Educación física	☐	☐	☐	☐	☐
Educación musical	☐	☐	☐	☐	☒
Educación plástica	☐	☐	☐	☐	☒
Relixión	☐	☐	☐	☐	☒
Enfoque interdisciplinario	☐	☐	☐	☐	☒

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Valore o grao de importancia das funcións educativas do patrimonio que se sinalan a continuación. (1=nada importante, 5=moi importante)

	1	2	3	4	5
Coñecer e comprender o contorno e a propia historia	☐	☐	☐	☐	☒
Desenvolver o sentido de pertenza a un lugar e unha comunidade	☐	☐	☐	☐	☒
Valorar e apreciar o patrimonio propio e o doutras sociedades	☐	☐	☐	☐	☒
Intervir no patrimonio (coidado, protección, difusión, etc.)	☐	☐	☐	☐	☒
Promover o interese e motivación dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☒
Desenvolver capacidades de indagación, comunicación e relación	☐	☐	☐	☐	☒
Construír a identidade como cidadáns	☐	☐	☐	☐	☒
Participar de forma activa e crítica nos debates sociais	☐	☐	☐	☐	☒
Formular propostas para mellorar o contorno e a convivencia na sociedade	☐	☐	☐	☐	☒
Facilitar o desfrute do ocio e o tempo libre	☐	☐	☐	☐	☒

E. Os centros escolares

Indique o seu grado de acordo coas seguintes afirmacións en relación co papel dos centros respecto da educación patrimonial (1=en total desacordo, 5=totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O centros promoven actividades relacionadas co patrimonio e o contorno	☐	☐	☒	☐	☐
Os centros colaboran con outras institucións para a educación patrimonial	☐	☐	☒	☐	☐
Os centros apoian e facilitan as iniciativas do profesorado	☐	☐	☐	☒	☐
Os centros limitan estas actividades por razóns de espazos, tempos, custos	☐	☐	☒	☐	☐
Os centros son indiferentes cara ao patrimonio e o contorno	☐	☐	☒	☐	☐
Os centros poñen dificultades ou obstáculos de normativa, licencias, etc.	☐	☒	☐	☐	☐
Os centros alegan dificultades de currículo, programas, contidos	☐	☐	☐	☒	☐
Os centros teñen unha cultura tradicional que non valora as actividades co patrimonio	☐	☐	☐	☒	☐

Faga un breve relato dunha experiencia de educación patrimonial na que participou e que resultou satisfactoria.

XA ESTÁ EXPLICADA NO APARTADO H, E INTENTO LEVALA A CABO CON DIFERENCIAS RELACIONADAS CO GRUPO/CLASE, TEMPOS, POSIBILIDADES, MELLORAS INTRODUCIDAS POLA APRENDIZAXE, ETC. CON CADA NOVO GRUPO DE ALUMNOS, A MAIORÍA HAI DOUS ANOS FIXEMOS UNHA VIAXE PARA COÑECER O PATRIMONIO DA CIDADE DE LUGO (MUSEO, MURALLA, CATEDRAL...) TODOS OS ANOS FACEMOS UN MAPA POLAS RECHANS CULTURAIS DAS COMARCAS GALEGAS E INTENTAMOS QUE NO ANTROXO, O ALUMNADO COÑEZA AS TRADICIÓNS PROPIAS DA NOSA TERRA.

F. O papel dos estudantes

Indique o grao de acordo coas seguintes afirmacións relativas á valoración dos estudantes sobre o patrimonio (1= en total desacordo, 5= totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O patrimonio esperta o seu interese	☐	☐	☐	☒	☐
O interese polo patrimonio depende do coñecemento e experiencias previos dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☒
O patrimonio resulta indiferente, depende do entusiasmo dos mestres	☐	☐	☐	☐	☒
O interese cara ao patrimonio depende da boa organización das actividades	☐	☐	☐	☐	☒
O interese cara ao patrimonio débese a que rompe coas rutinas das aulas	☐	☐	☐	☐	☒
O interese cara ao patrimonio depende do contorno familiar e social	☐	☐	☐	☐	☒
Os estudantes mostran descoñecemento e desafección cara ao patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐

Dise con frecuencia que o contacto directo co patrimonio deixa unha pegada máis duradeira nos recordos e na aprendizaxe dos estudantes. Indique o grao de acordo con estas afirmacións (1= en total desacordo, 5= totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O contacto co patrimonio mellora a calidade da aprendizaxe	☐	☐	☐	☐	☒
O contacto co patrimonio mellora o recordo da aprendizaxe	☐	☐	☐	☐	☒

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

G. O papel dos mestres

Valore o grao de dificultade que producen os seguintes factores á hora de incorporar o patrimonio á súa actividade educativa.. (1=ningunha dificultade, 5= moita)

	1	2	3	4	5
Ausencia do patrimonio no currículo	☐	☐	☐	☐	☒
Ausencia do patrimonio nos libros de texto	☐	☐	☐	☐	☒
Déficit de formación dos mestres	☐	☐	☐	☐	☒
Escasa/inadecuada oferta educativa das institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☒
Escasa comunicación/colaboración entre os centros e as institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☒
A escaso apoio e incentivos da administración educativa	☐	☐	☐	☐	☒
A complexidade da planificación e desenvolvemento das actividades	☐	☐	☐	☒	☐
A xestión de grupos moi numerosos de alumnado	☐	☐	☐	☐	☒
A falta de coordinación e colaboración entre os mestres	☐	☐	☐	☐	☒
A rixidez dos horarios escolares	☐	☐	☐	☐	☒
O currículo demasiado amplo e a falta de tempo para desenvolvelo	☐	☐	☐	☐	☒
A dificultade para avaliar as aprendizaxes patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
O custo das actividades para as familias e os centros	☐	☐	☒	☐	☐
A desafección social e dos estudantes cara ao patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐

Indique a importancia dos elementos que aparecen a continuación para o desenvolvemento dunha educación patrimonial de calidade (1=nada importante, 5= moi importante)

	1	2	3	4	5
Unha formación adecuada dos mestres en educación patrimonial	☐	☐	☐	☐	☒
Un currículo máis flexible	☐	☐	☐	☐	☒
Un currículo menos saturado de contidos	☐	☐	☐	☐	☒
O apoio da administración con programas, materiais, recursos	☐	☐	☐	☐	☒
O apoio e colaboración das familias	☐	☐	☐	☐	☒
A oferta educativa dos concellos, museos e institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☒
A comunicación coas institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☒
A colaboración coas institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☒
Unha organización máis flexible dos espazos e dos tempos escolares	☐	☐	☐	☐	☒
Axudas para custo de transporte, materiais e acceso ás institucións	☐	☐	☐	☐	☒
Divulgación de boas prácticas, materiais, etc.	☐	☐	☐	☐	☒
Implicación de toda a comunidade	☐	☐	☐	☐	☒

H. As boas prácticas

Coñece no seu centro ou noutros algunha experiencia interesante, algunha boa práctica de educación patrimonial?

NON ☐ SI ☒

En caso afirmativo, indique o título da experiencia, o centro no que se desenvolve, e unha breve síntese da mesma.

Titulo:	OS SIGNOS DE PROPIEDADE DO CASCO VELLO DE SANTIAGO.
Centro educativo:	CEP PUENTECANCELAS DE MONTE DOS POSTES. (TITORA E PROPOSTA DE REFLEXIÓN)
Breve síntese da experiencia:	1. RECOLLIDA DE INFORMACIÓN SOBRE OS DIFERENTES GRAVADOS 2. RECOLLIDA DE INFORMACIÓN SOBRE O SEU SENTIDO E USO. 3.- SAÍDA POLO CASCO HISTÓRICO PARA OBSERVAR, ANOTAR E FACER UN REGISTRO DOS DIFERENTES SÍMBOLOS E ESTUDO DAS ZONAS DE INFLUENCIA. 4.- ELABORACIÓN DAS CONCLUSIÓNS E EXPOSICIÓN DOS RESULTADOS OBTIDOS.

Valore de 1 a 5 as canles que resultaron máis útiles para coñecer boas prácticas de educación co patrimonio. (1= nada útil. 5=moi útil)

	1	2	3	4	5
Centros educativos	☒	☐	☐	☐	☐
Conversas con colegas doutros centros	☐	☐	☒	☐	☐
Foros e redes sociais profesionais	☐	☐	☒	☐	☐
Seminarios, congresos....	☐	☐	☒	☐	☐
Internet	☐	☐	☐	☒	☐
Medios de comunicación	☐	☐	☐	☒	☐
Institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
Administración educativa	☐	☐	☒	☐	☐

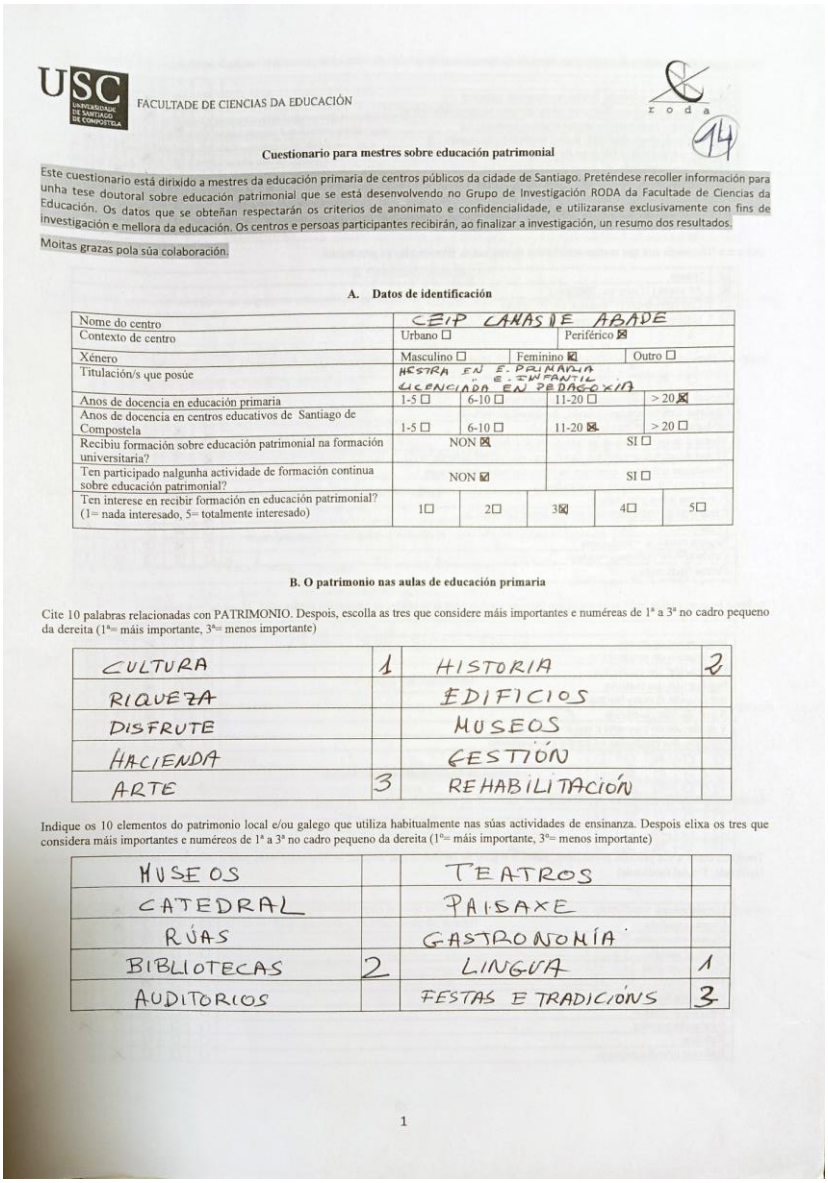
Valore a utilidade en Galicia dun repositorio ou un centro de boas prácticas educativas sobre o patrimonio. (1=nada útil, 5= moi útil)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒

GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN.

4

Cuestionario 14



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

r o d a

14

Cuestionario para mestres sobre educación patrimonial

Este cuestionario está dirixido a mestres da educación primaria de centros públicos da cidade de Santiago. Preténdese recoller información para unha tese doutoral sobre educación patrimonial que se está desenvolvendo no Grupo de Investigación RODA da Facultade de Ciencias da Educación. Os datos que se obteñan respectarán os criterios de anonimato e confidencialidade, e utilizaranse exclusivamente con fins de investigación e mellora da educación. Os centros e persoas participantes recibirán, ao finalizar a investigación, un resumo dos resultados.

Moitas grazas pola súa colaboración.

A. Datos de identificación

Nome do centro	CEIP CANAS DE ABADE				
Contexto de centro	Urbano ☐		Periférico ☒		
Xénero	Masculino ☐		Feminino ☒	Outro ☐	
Titulación/s que posúe	MESTRA EN E. PRIMARIA E E. INFANTIL LICENCIADA EN PEDAGOXÍA				
Anos de docencia en educación primaria	1-5 ☐	6-10 ☐	11-20 ☐	> 20 ☒	
Anos de docencia en centros educativos de Santiago de Compostela	1-5 ☐	6-10 ☐	11-20 ☒	> 20 ☐	
Recibiu formación sobre educación patrimonial na formación universitaria?	NON ☒		SI ☐		
Ten participado nalgunha actividade de formación continua sobre educación patrimonial?	NON ☑		SI ☐		
Ten interese en recibir formación en educación patrimonial? (1= nada interesado, 5= totalmente interesado)	1☐	2☐	3☒	4☐	5☐

B. O patrimonio nas aulas de educación primaria

Cite 10 palabras relacionadas con PATRIMONIO. Despois, escolla as tres que considere máis importantes e numéreas de 1ª a 3ª no cadro pequeno da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

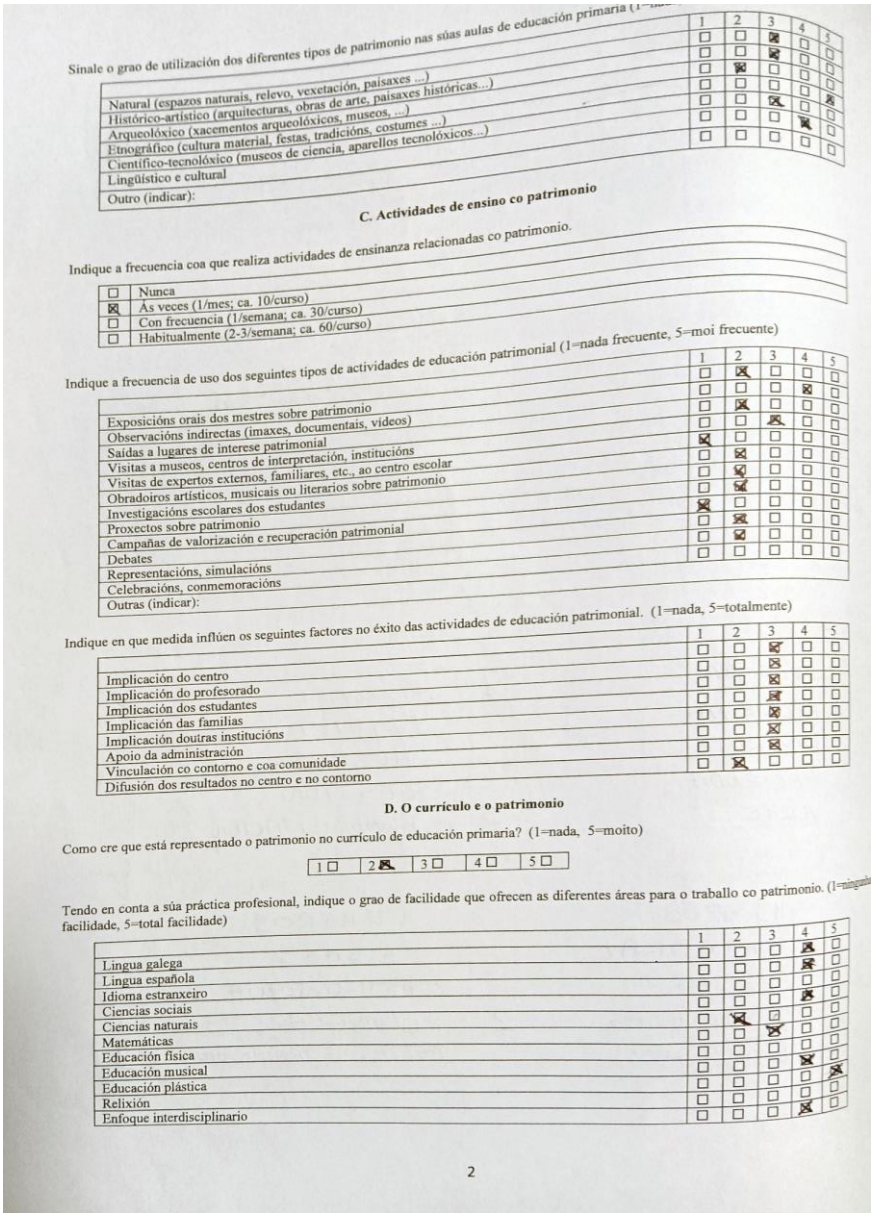
CULTURA	1	HISTORIA	2
RIQUEZA		EDIFICIOS	
DISFRUTE		MUSEOS	
HACIENDA		GESTIÓN	
ARTE	3	REHABILITACIÓN	

Indique os 10 elementos do patrimonio local e/ou galego que utiliza habitualmente nas súas actividades de ensinanza. Despois elixa os tres que considera máis importantes e numéreos de 1ª a 3ª no cadro pequeno da dereita (1º= máis importante, 3º= menos importante)

MUSEOS		TEATROS	
CATEDRAL		PAISAXE	
RÚAS		GASTRONOMÍA	
BIBLIOTECAS	2	LINGUA	1
AUDITORIOS		FESTAS E TRADICIÓNS	3

1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Sinale o grao de utilización dos diferentes tipos de patrimonio nas súas aulas de educación primaria (1=

	1	2	3	4	5
Natural (espazos naturais, relevo, vexetación, paisaxes ...)	☐	☐	☒	☐	☐
Histórico-artístico (arquitecturas, obras de arte, paisaxes históricas...)	☐	☐	☒	☐	☐
Arqueolóxico (xacementos arqueolóxicos, museos, ...)	☐	☒	☐	☐	☐
Etnográfico (cultura material, festas, tradicións, costumes ...)	☐	☐	☐	☐	☐
Científico-tecnolóxico (museos de ciencia, aparellos tecnolóxicos...)	☐	☐	☒	☐	☒
Lingüístico e cultural	☐	☐	☐	☒	☐
Outro (indicar):	☐	☐	☐	☐	☐

C. Actividades de ensino co patrimonio

Indique a frecuencia coa que realiza actividades de ensinanza relacionadas co patrimonio.

☐	Nunca
☒	Ás veces (1/mes; ca. 10/curso)
☐	Con frecuencia (1/semana; ca. 30/curso)
☐	Habitualmente (2-3/semana; ca. 60/curso)

Indique a frecuencia de uso dos seguintes tipos de actividades de educación patrimonial (1=nada frecuente, 5=moi frecuente)

	1	2	3	4	5
Exposicións orais dos mestres sobre patrimonio	☐	☒	☐	☐	☐
Observacións indirectas (imaxes, documentais, vídeos)	☐	☐	☐	☒	☐
Saídas a lugares de interese patrimonial	☐	☒	☐	☐	☐
Visitas a museos, centros de interpretación, institucións	☐	☐	☒	☐	☐
Visitas de expertos externos, familiares, etc., ao centro escolar	☒	☐	☐	☐	☐
Obradoiros artísticos, musicais ou literarios sobre patrimonio	☐	☒	☐	☐	☐
Investigacións escolares dos estudantes	☐	☒	☐	☐	☐
Proxectos sobre patrimonio	☒	☐	☐	☐	☐
Campañas de valorización e recuperación patrimonial	☐	☒	☐	☐	☐
Debates	☐	☒	☐	☐	☐
Representacións, simulacións	☐	☐	☐	☐	☐
Celebracións, conmemoracións					
Outras (indicar):					

Indique en que medida inflúen os seguintes factores no éxito das actividades de educación patrimonial. (1=nada, 5=totalmente)

	1	2	3	4	5
Implicación do centro	☐	☐	☒	☐	☐
Implicación do profesorado	☐	☐	☒	☐	☐
Implicación dos estudantes	☐	☐	☒	☐	☐
Implicación das familias	☐	☐	☒	☐	☐
Implicación doutras institucións	☐	☐	☒	☐	☐
Apoio da administración	☐	☐	☒	☐	☐
Vinculación co contorno e coa comunidade	☐	☐	☒	☐	☐
Difusión dos resultados no centro e no contorno	☐	☒	☐	☐	☐

D. O currículo e o patrimonio

Como cre que está representado o patrimonio no currículo de educación primaria? (1=nada, 5=moito)

1 ☐	2 ☒	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Tendo en conta a súa práctica profesional, indique o grao de facilidade que ofrecen as diferentes áreas para o traballo co patrimonio. (1=nigunh facilidade, 5=total facilidade)

	1	2	3	4	5
Lingua galega	☐	☐	☐	☒	☐
Lingua española	☐	☐	☐	☒	☐
Idioma estranxeiro	☐	☐	☐	☐	☐
Ciencias sociais	☐	☐	☐	☒	☐
Ciencias naturais	☐	☒	☐	☐	☐
Matemáticas	☐	☐	☒	☐	☐
Educación física	☐	☐	☐	☐	☐
Educación musical	☐	☐	☐	☒	☐
Educación plástica	☐	☐	☐	☐	☒
Relixión	☐	☐	☐	☐	☐
Enfoque interdisciplinario	☐	☐	☐	☒	☐

2

Valore o grao de importancia das funcións educativas do patrimonio que se sinalan a continuación. (1=nada importante, 5=moi importante)

	1	2	3	4	5
Coñecer e comprender o contorno e a propia historia	☐	☐	☐	☒	☐
Desenvolver o sentido de pertenza a un lugar e unha comunidade	☐	☐	☐	☒	☐
Valorar e apreciar o patrimonio propio e o doutras sociedades	☐	☐	☐	☒	☐
Intervir no patrimonio (coidado, protección, difusión, etc.)	☐	☐	☐	☐	☒
Promover o interese e motivación dos estudantes	☐	☐	☐	☒	☐
Desenvolver capacidades de indagación, comunicación e relación	☐	☐	☒	☐	☐
Construir a identidade como cidadáns	☐	☐	☐	☐	☒
Participar de forma activa e crítica nos debates sociais	☐	☐	☐	☒	☐
Formular propostas para mellorar o contorno e a convivencia na sociedade	☐	☐	☒	☐	☐
Facilitar o desfrute do ocio e o tempo libre	☐	☐	☐	☒	☐

E. Os centros escolares

Indique o seu grado de acordo coas seguintes afirmacións en relación co papel dos centros respecto da educación patrimonial (1=en total desacordo, 5=totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O centros promoven actividades relacionadas co patrimonio e o contorno	☐	☒	☐	☐	☐
Os centros colaboran con outras institucións para a educación patrimonial	☐	☒	☐	☐	☐
Os centros apoian e facilitan as iniciativas do profesorado	☐	☐	☒	☐	☐
Os centros limitan estas actividades por razóns de espazos, tempos, custos	☐	☒	☐	☐	☐
Os centros son indiferentes cara ao patrimonio e o contorno	☐	☐	☒	☐	☐
Os centros poñen dificultades ou obstáculos de normativa, licencias, etc.	☐	☒	☐	☐	☐
Os centros alegan dificultades de currículo, programas, contidos	☐	☒	☐	☐	☐
Os centros teñen unha cultura tradicional que non valora as actividades co patrimonio	☒	☐	☐	☐	☐

Faga un breve relato dunha experiencia de educación patrimonial na que participou e que resultou satisfactoria.

Traballo sobre edificios representativos da Idade Media en Santiago de Compostela. Outros grupos abordaron outros aspectos: gastronomía, oficios, costumes.... Moi satisfactorio

F. O papel dos estudantes

Indique o grao de acordo coas seguintes afirmacións relativas á valoración dos estudantes sobre o patrimonio (1= en total desacordo, 5= totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O patrimonio esperta o seu interese	☐	☐	☒	☐	☐
O interese polo patrimonio depende do coñecemento e experiencias previos dos estudantes	☐	☒	☐	☐	☐
O patrimonio resulta indiferente, depende do entusiasmo dos mestres	☐	☒	☐	☐	☐
O interese cara ao patrimonio depende da boa organización das actividades	☐	☒	☐	☐	☐
O interese cara ao patrimonio débese a que rompe coas rutinas das aulas	☐	☒	☐	☐	☐
O interese cara ao patrimonio depende do contorno familiar e social	☐	☐	☒	☐	☐
Os estudantes mostran descoñecemento e desafección cara ao patrimonio	☐	☒	☒	☐	☐

Dise con frecuencia que o contacto directo co patrimonio deixa unha pegada máis duradeira nos recordos e na aprendizaxe dos estudantes. Indique o grao de acordo con estas afirmacións (1= en total desacordo, 5= totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O contacto co patrimonio mellora a calidade da aprendizaxe	☐	☐	☐	☐	☒
O contacto co patrimonio mellora o recordo da aprendizaxe	☐	☐	☐	☐	☒

3

G. O papel dos mestres

Valore o grao de dificultade que producen os seguintes factores á hora de incorporar o patrimonio á súa actividade educativa.. (1=ningunha dificultade, 5= moita)

	1	2	3	4	5
Ausencia do patrimonio no currículo	☐	☐	☒	☐	☐
Ausencia do patrimonio nos libros de texto	☐	☐	☒	☐	☐
Déficit de formación dos mestres	☐	☐	☒	☐	☐
Escasa/inadecuada oferta educativa das institucións patrimoniais	☐	☒	☐	☐	☐
Escasa comunicación/colaboración entre os centros e as institucións patrimoniais	☐	☒	☐	☐	☐
A escaso apoio e incentivos da administración educativa	☐	☒	☐	☐	☐
A complexidade da planificación e desenvolvemento das actividades	☐	☐	☐	☒	☐
A xestión de grupos moi numerosos de alumnado	☐	☐	☐	☐	☒
A falta de coordinación e colaboración entre os mestres	☐	☐	☒	☐	☐
A rixidez dos horarios escolares	☐	☐	☐	☒	☐
O currículo demasiado amplo e a falta de tempo para desenvolvelo	☐	☐	☐	☐	☒
A dificultade para avaliar as aprendizaxes patrimoniais	☐	☒	☐	☐	☐
O custo das actividades para as familias e os centros	☐	☐	☐	☒	☐
A desafección social e dos estudantes cara ao patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐

Indique a importancia dos elementos que aparecen a continuación para o desenvolvemento dunha educación patrimonial de calidade (1=nada importante, 5= moi importante)

	1	2	3	4	5
Unha formación adecuada dos mestres en educación patrimonial	☐	☐	☐	☒	☐
Un currículo máis flexible	☐	☐	☐	☒	☐
Un currículo menos saturado de contidos	☐	☐	☐	☒	☐
O apoio da administración con programas, materiais, recursos	☐	☐	☐	☐	☒
O apoio e colaboración das familias	☐	☐	☐	☒	☐
A oferta educativa dos concellos, museos e institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
A comunicación coas institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
A colaboración coas institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
Unha organización máis flexible dos espazos e dos tempos escolares	☐	☐	☐	☒	☐
Axudas para custo de transporte, materiais e acceso ás institucións	☐	☐	☐	☒	☐
Divulgación de boas prácticas, materiais, etc.	☐	☐	☐	☒	☐
Implicación de toda a comunidade	☐	☐	☒	☐	☐
	☐	☐	☒	☐	☐

H. As boas prácticas

Coñece no seu centro ou noutros algunha experiencia interesante, algunha boa práctica de educación patrimonial?

NON ☐ SI ☒

En caso afirmativo, indique o título da experiencia, o centro no que se desenvolve, e unha breve síntese da mesma.

Titulo:	Idade Media
Centro educativo:	CEIP LANAS DE ABADE
Breve síntese da experiencia:	Proxecto a nivel de centro da "Idade Media" MOI INTERESANTE

Valore de 1 a 5 as canles que resultaron máis útiles para coñecer boas prácticas de educación co patrimonio. (1= nada útil, 5=moi útil)

	1	2	3	4	5
Centros educativos	☐	☐	☒	☐	☐
Conversas con colegas doutros centros	☐	☐	☒	☐	☐
Foros e redes sociais profesionais	☐	☒	☐	☐	☐
Seminarios, congresos....	☒	☐	☐	☐	☐
Internet	☐	☐	☐	☒	☐
Medios de comunicación	☐	☐	☐	☒	☐
Institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
Administración educativa	☐	☐	☒	☐	☐

Valore a utilidade en Galicia dun repositorio ou un centro de boas prácticas educativas sobre o patrimonio. (1=nada útil, 5= moi útil)

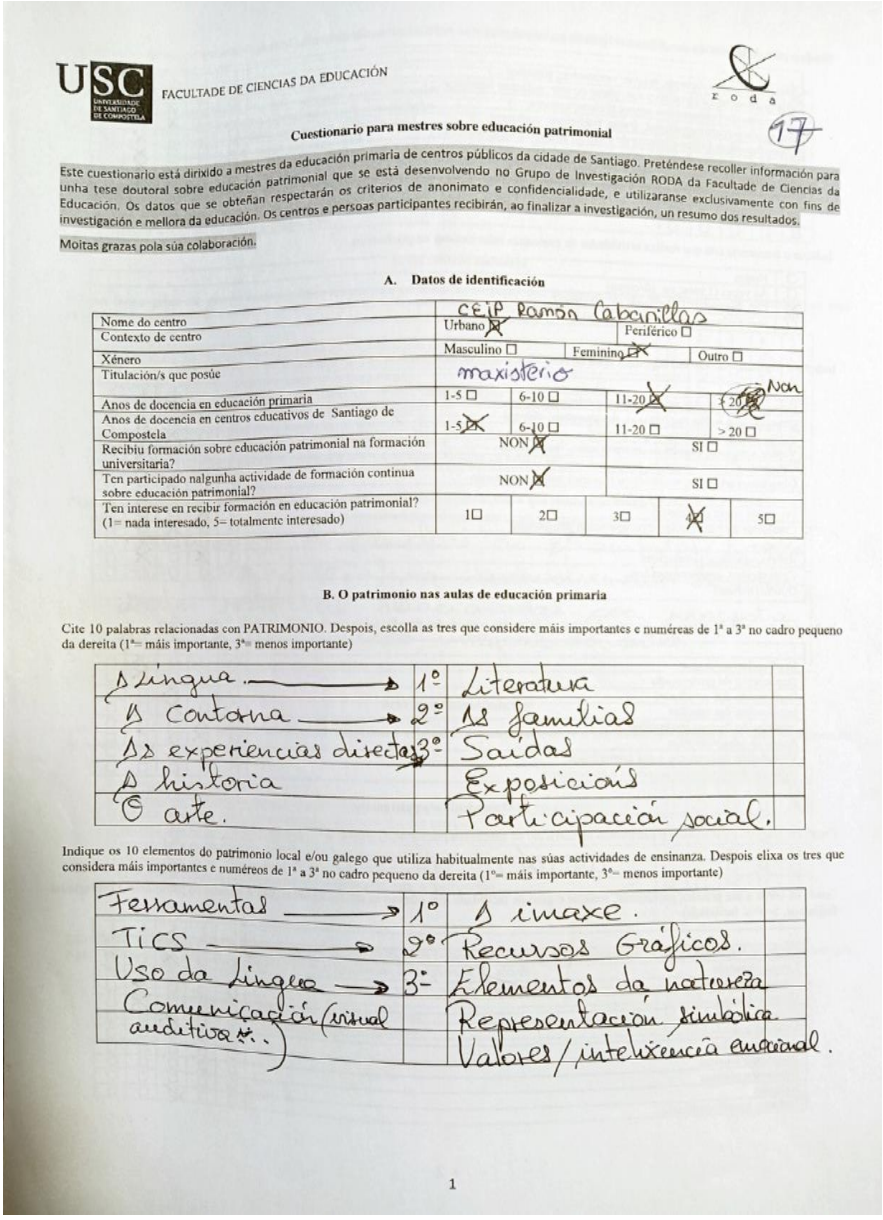
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐

GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN.

4

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuestionario 17



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

roda

97

Cuestionario para mestres sobre educación patrimonial

Este cuestionario está dirixido a mestres da educación primaria de centros públicos da cidade de Santiago. Preténdese recoller información para unha tese doutoral sobre educación patrimonial que se está desenvolvendo no Grupo de Investigación RODA da Facultade de Ciencias da Educación. Os datos que se obteñan respectarán os criterios de anonimato e confidencialidade, e utilizaranse exclusivamente con fins de investigación e mellora da educación. Os centros e persoas participantes recibirán, ao finalizar a investigación, un resumo dos resultados.

Moitas grazas pola súa colaboración.

A. Datos de identificación

Nome do centro	CEIP Ramón Cabanillas				
Contexto de centro	Urbano X		Periférico ☐		
Xénero	Masculino ☐	Femenino X	Outro ☐		
Titulación/s que posúe	maxisterio				
Anos de docencia en educación primaria	1-5 ☐	6-10 ☐	11-20 X	>20 ☐ Non	
Anos de docencia en centros educativos de Santiago de Compostela	1-5 X	6-10 ☐	11-20 ☐	> 20 ☐	
Recibiu formación sobre educación patrimonial na formación universitaria?	NON X		SI ☐		
Ten participado nalgunha actividade de formación continua sobre educación patrimonial?	NON X		SI ☐		
Ten interese en recibir formación en educación patrimonial? (1= nada interesado, 5= totalmente interesado)	1☐	2☐	3☐	4X	5☐

B. O patrimonio nas aulas de educación primaria

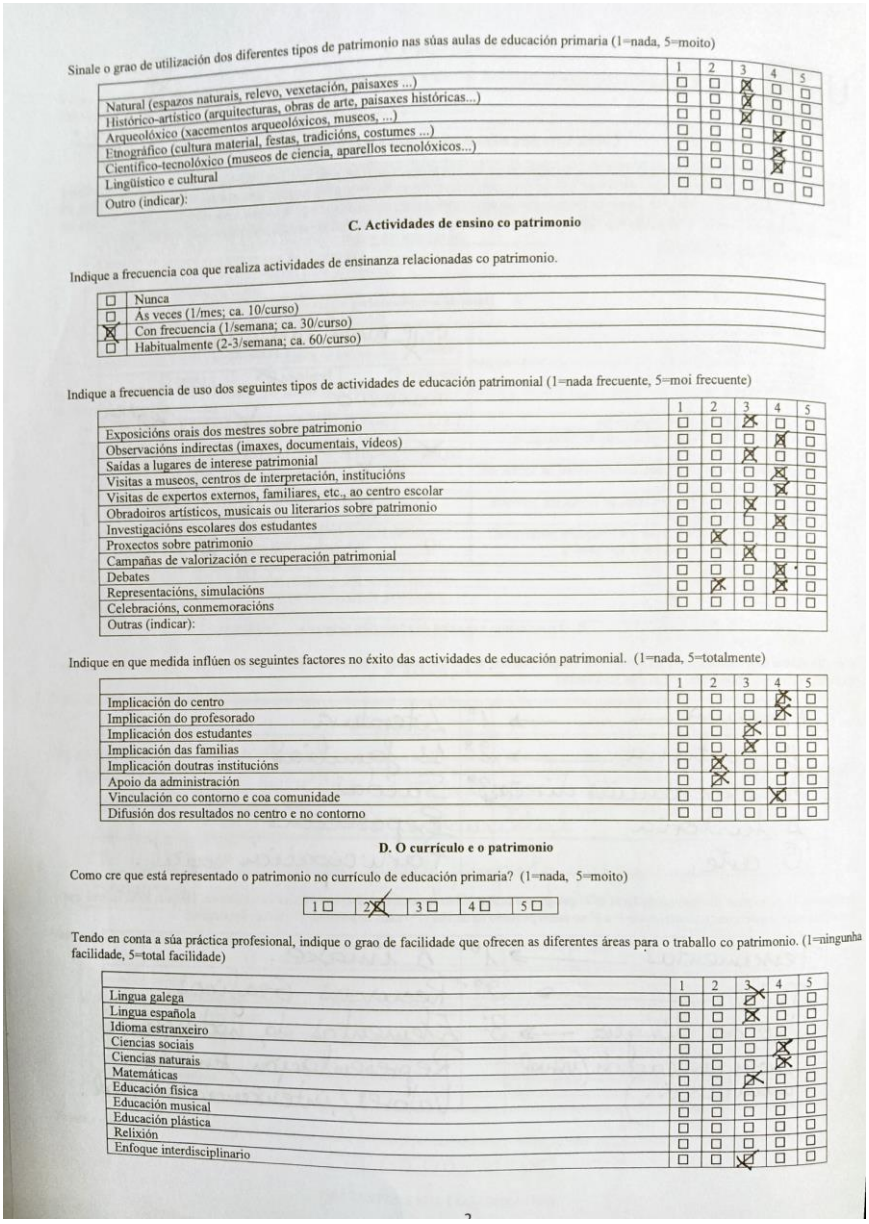
Cite 10 palabras relacionadas con PATRIMONIO. Despois, escolla as tres que considere máis importantes e numéreas de 1ª a 3ª no cadro pequeno da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

A Língua.	1º	Literatura	
A Contorna	2º	As familias	
As experiencias directas	3º	Saídas	
A historia		Exposicións	
O arte.		Participación social.	

Indique os 10 elementos do patrimonio local e/ou galego que utiliza habitualmente nas súas actividades de ensinanza. Despois elixa os tres que considera máis importantes e numéreos de 1ª a 3ª no cadro pequeno da dereita (1º= máis importante, 3º= menos importante)

Ferramentas	1º	A imaxe.	
TICS	2º	Recursos Gráficos.	
Uso da lingua	3º	Elementos da natureza	
Comunicación (virtual auditiva...)		Representación simbólica.	
		Valores / intelixencia emocional.	

1



Sinale o grao de utilización dos diferentes tipos de patrimonio nas súas aulas de educación primaria (1=nada, 5=moito)

	1	2	3	4	5
Natural (espazos naturais, relevo, vexetación, paisaxes ...)	☐	☐	☒	☐	☐
Histórico-artístico (arquitecturas, obras de arte, paisaxes históricas...)	☐	☐	☒	☐	☐
Arqueolóxico (xacementos arqueolóxicos, museos, ...)	☐	☐	☒	☐	☐
Etnográfico (cultura material, festas, tradicións, costumes ...)	☐	☐	☐	☒	☐
Científico-tecnolóxico (museos de ciencia, aparellos tecnolóxicos...)	☐	☐	☐	☒	☐
Lingüístico e cultural	☐	☐	☐	☒	☐
Outro (indicar):	☐	☐	☐	☐	☐

C. Actividades de ensino co patrimonio

Indique a frecuencia coa que realiza actividades de ensinanza relacionadas co patrimonio.

☐	Nunca
☐	As veces (1/mes; ca. 10/curso)
☒	Con frecuencia (1/semana; ca. 30/curso)
☐	Habitualmente (2-3/semana; ca. 60/curso)

Indique a frecuencia de uso dos seguintes tipos de actividades de educación patrimonial (1=nada frecuente, 5=moi frecuente)

	1	2	3	4	5
Exposicións orais dos mestres sobre patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐
Observacións indirectas (imaxes, documentais, vídeos)	☐	☐	☐	☒	☐
Saídas a lugares de interese patrimonial	☐	☐	☒	☐	☐
Visitas a museos, centros de interpretación, institucións	☐	☐	☐	☒	☐
Visitas de expertos externos, familiares, etc., ao centro escolar	☐	☐	☐	☒	☐
Obradoiros artísticos, musicais ou literarios sobre patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐
Investigacións escolares dos estudantes	☐	☐	☐	☒	☐
Proxectos sobre patrimonio	☐	☒	☐	☐	☐
Campañas de valorización e recuperación patrimonial	☐	☐	☒	☐	☐
Debates	☐	☐	☐	☒	☐
Representacións, simulacións	☐	☒	☐	☒	☐
Celebracións, conmemoracións	☐	☐	☐	☐	☐
Outras (indicar):					

Indique en que medida inflúen os seguintes factores no éxito das actividades de educación patrimonial. (1=nada, 5=totalmente)

	1	2	3	4	5
Implicación do centro	☐	☐	☐	☒	☐
Implicación do profesorado	☐	☐	☐	☒	☐
Implicación dos estudantes	☐	☐	☒	☐	☐
Implicación das familias	☐	☐	☒	☐	☐
Implicación doutras institucións	☐	☒	☐	☐	☐
Apoio da administración	☐	☒	☐	☐	☐
Vinculación co contorno e coa comunidade	☐	☐	☐	☒	☐
Difusión dos resultados no centro e no contorno	☐	☐	☐	☐	☐

D. O currículo e o patrimonio

Como cre que está representado o patrimonio no currículo de educación primaria? (1=nada, 5=moito)

1 ☐	2 ☒	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Tendo en conta a súa práctica profesional, indique o grao de facilidade que ofrecen as diferentes áreas para o traballo co patrimonio. (1=ningunha facilidade, 5=total facilidade)

	1	2	3	4	5
Lingua galega	☐	☐	☒	☐	☐
Lingua española	☐	☐	☒	☐	☐
Idioma estranxeiro	☐	☐	☐	☐	☐
Ciencias sociais	☐	☐	☐	☒	☐
Ciencias naturais	☐	☐	☐	☒	☐
Matemáticas	☐	☐	☒	☐	☐
Educación física	☐	☐	☐	☐	☐
Educación musical	☐	☐	☐	☐	☐
Educación plástica	☐	☐	☐	☐	☐
Relixión	☐	☐	☐	☐	☐
Enfoque interdisciplinario	☐	☐	☒	☐	☐

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Valore o grao de importancia das funcións educativas do patrimonio que se sinalan a continuación. (1=nada importante, 5=moi importante)

	1	2	3	4	5
Coñecer e comprender o contorno e a propia historia	☐	☐	☐	☐	☒
Desenvolver o sentido de pertenza a un lugar e unha comunidade	☐	☐	☐	☐	☒
Valorar e apreciar o patrimonio propio e o doutras sociedades	☐	☐	☐	☐	☒
Intervir no patrimonio (coidado, protección, difusión, etc.)	☐	☐	☐	☐	☒
Promover o interese e motivación dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☒
Desenvolver capacidades de indagación, comunicación e relación	☐	☐	☐	☐	☒
Construir a identidade como cidadáns	☐	☐	☐	☐	☒
Participar de forma activa e crítica nos debates sociais	☐	☐	☐	☐	☒
Formular propostas para mellorar o contorno e a convivencia na sociedade	☐	☐	☐	☐	☒
Facilitar o desfrute do ocio e o tempo libre	☐	☐	☐	☐	☒

E. Os centros escolares

Indique o seu grado de acordo coas seguintes afirmacións en relación co papel dos centros respecto da educación patrimonial (1=en total desacordo, 5=totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O centros promoven actividades relacionadas co patrimonio e o contorno	☐	☐	☐	☒	☐
Os centros colaboran con outras institucións para a educación patrimonial	☐	☐	☐	☒	☐
Os centros apoian e facilitan as iniciativas do profesorado	☐	☐	☐	☒	☐
Os centros limitan estas actividades por razóns de espazos, tempos, custos	☐	☐	☒	☐	☐
Os centros son indiferentes cara ao patrimonio e o contorno	☐	☒	☐	☐	☐
Os centros poñen dificultades ou obstáculos de normativa, licencias, etc.	☐	☒	☐	☐	☐
Os centros alegan dificultades de currículo, programas, contidos	☐	☒	☐	☐	☐
Os centros teñen unha cultura tradicional que non valora as actividades co patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐

Faga un breve relato dunha experiencia de educación patrimonial na que participou e que resultou satisfactoria.

Participación de familiares en ás ámbitos (histórico, arte, científico...) no desenvolvemento de actividades prácticas relacionadas coa proposta de traballo (proxecto) integral do Centro.

F. O papel dos estudantes

Indique o grao de acordo coas seguintes afirmacións relativas á valoración dos estudantes sobre o patrimonio (1= en total desacordo, 5= totalmente de acordo)

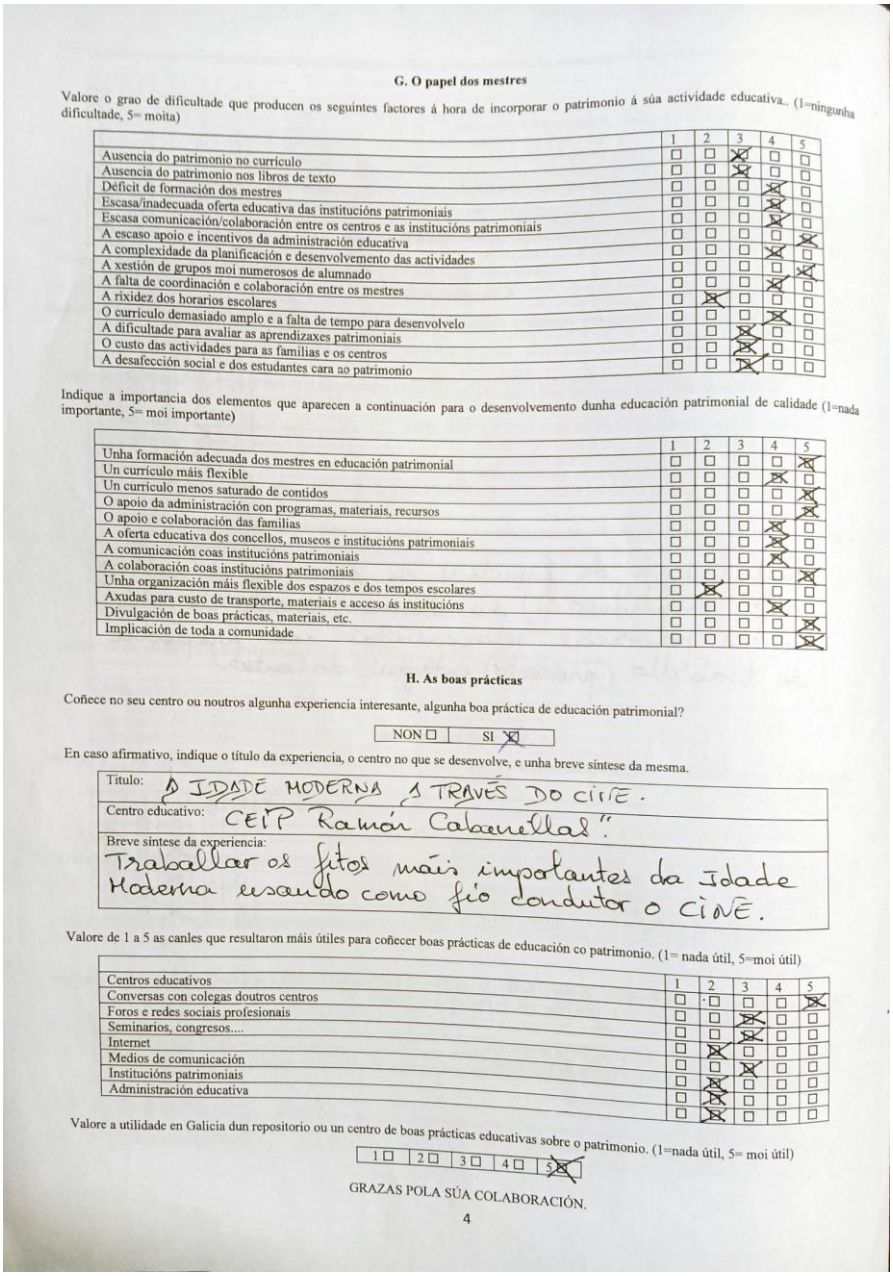
	1	2	3	4	5
O patrimonio esperta o seu interese	☐	☐	☐	☒	☐
O interese polo patrimonio depende do coñecemento e experiencias previos dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☒
O patrimonio resulta indiferente, depende do entusiasmo dos mestres	☐	☐	☒	☐	☐
O interese cara ao patrimonio depende da boa organización das actividades	☐	☐	☐	☒	☐
O interese cara ao patrimonio débese a que rompe coas rutinas das aulas	☐	☐	☒	☐	☐
O interese cara ao patrimonio depende do contorno familiar e social	☐	☐	☐	☒	☐
Os estudantes mostran descoñecemento e desafección cara ao patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐

Dise con frecuencia que o contacto directo co patrimonio deixa unha pegada máis duradeira nos recordos e na aprendizaxe dos estudantes. Indique o grao de acordo con estas afirmacións (1= en total desacordo, 5= totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O contacto co patrimonio mellora a calidade da aprendizaxe	☐	☐	☐	☐	☒
O contacto co patrimonio mellora o recordo da aprendizaxe	☐	☐	☐	☐	☒

3

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



G. O papel dos mestres

Valore o grao de dificultade que producen os seguintes factores á hora de incorporar o patrimonio á súa actividade educativa.. (1=ningunha dificultade, 5= moita)

	1	2	3	4	5
Ausencia do patrimonio no currículo	☐	☐	☒	☐	☐
Ausencia do patrimonio nos libros de texto	☐	☐	☒	☐	☐
Déficit de formación dos mestres	☐	☐	☐	☒	☐
Escasa/inadecuada oferta educativa das institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
Escasa comunicación/colaboración entre os centros e as institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
A escaso apoio e incentivos da administración educativa	☐	☐	☐	☐	☒
A complexidade da planificación e desenvolvemento das actividades	☐	☐	☐	☒	☐
A xestión de grupos moi numerosos de alumnado	☐	☐	☐	☐	☒
A falta de coordinación e colaboración entre os mestres	☐	☐	☐	☒	☐
A rixidez dos horarios escolares	☐	☒	☐	☐	☐
O currículo demasiado amplo e a falta de tempo para desenvolvelo	☐	☐	☐	☒	☐
A dificultade para avaliar as aprendizaxes patrimoniais	☐	☐	☒	☐	☐
O custo das actividades para as familias e os centros	☐	☐	☒	☐	☐
A desafección social e dos estudantes cara ao patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐

Indique a importancia dos elementos que aparecen a continuación para o desenvolvemento dunha educación patrimonial de calidade (1=nada importante, 5= moi importante)

	1	2	3	4	5
Unha formación adecuada dos mestres en educación patrimonial	☐	☐	☐	☐	☒
Un currículo máis flexible	☐	☐	☐	☒	☐
Un currículo menos saturado de contidos	☐	☐	☐	☐	☒
O apoio da administración con programas, materiais, recursos	☐	☐	☐	☐	☒
O apoio e colaboración das familias	☐	☐	☐	☒	☐
A oferta educativa dos concellos, museos e institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
A comunicación coas institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
A colaboración coas institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☒
Unha organización máis flexible dos espazos e dos tempos escolares	☐	☒	☐	☐	☐
Axudas para custo de transporte, materiais e acceso ás institucións	☐	☐	☐	☒	☐
Divulgación de boas prácticas, materiais, etc.	☐	☐	☐	☐	☒
Implicación de toda a comunidade	☐	☐	☐	☐	☒

H. As boas prácticas

Coñece no seu centro ou noutros algunha experiencia interesante, algunha boa práctica de educación patrimonial?

NON ☐ SI ☒

En caso afirmativo, indique o título da experiencia, o centro no que se desenvolve, e unha breve síntese da mesma.

Titulo: A IDADE MODERNA A TRAVÉS DO CIVÉ.

Centro educativo: CEIP Ramón Cabanellas"

Breve síntese da experiencia: Traballar os fitos máis importantes da Idade Moderna usando como fío condutor o CIVÉ.

Valore de 1 a 5 as canles que resultaron máis útiles para coñecer boas prácticas de educación co patrimonio. (1= nada útil, 5=moi útil)

	1	2	3	4	5
Centros educativos	☐	☐	☐	☐	☒
Conversas con colegas doutros centros	☐	☐	☒	☐	☐
Foros e redes sociais profesionais	☐	☐	☒	☐	☐
Seminarios, congresos....	☐	☐	☒	☐	☐
Internet	☐	☒	☐	☐	☐
Medios de comunicación	☐	☐	☒	☐	☐
Institucións patrimoniais	☐	☒	☐	☐	☐
Administración educativa	☐	☒	☐	☐	☐
	☐	☒	☐	☐	☐

Valore a utilidade en Galicia dun repositorio ou un centro de boas prácticas educativas sobre o patrimonio. (1=nada útil, 5= moi útil)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒

GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN.

4

Cuestionario 26

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

r o d a 26

Cuestionario para mestres sobre educación patrimonial

Este cuestionario está dirixido a mestres da educación primaria de centros públicos da cidade de Santiago. Preténdese recoller información para unha tese doutoral sobre educación patrimonial que se está desenvolvendo no Grupo de Investigación RODA da Facultade de Ciencias da Educación. Os datos que se obteñan respectarán os criterios de anonimato e confidencialidade, e utilizaranse exclusivamente con fins de investigación e mellora da educación. Os centros e persoas participantes recibirán, ao finalizar a investigación, un resumo dos resultados.

Moitas grazas pola súa colaboración.

A. Datos de identificación

Nome do centro	CEIP DAS FONTIÑAS			
Contexto de centro	Urbano ☒		Periférico ☐	
Xénero	Masculino ☐	Feminino ☒	Outro ☐	
Titulación/s que posúe	MAXISTERIO			
Anos de docencia en educación primaria	1-5 ☐	6-10 ☐	11-20 ☐	> 20 ☒
Anos de docencia en centros educativos de Santiago de Compostela	1-5 ☐	6-10 ☒	11-20 ☐	> 20 ☐
Recibiu formación sobre educación patrimonial na formación universitaria?	NON ☒		SI ☐	
Ten participado nalgunha actividade de formación continua sobre educación patrimonial?	NON ☐		SI ☒	
Ten interese en recibir formación en educación patrimonial? (1= nada interesado, 5= totalmente interesado)	1☐	2☐	3☐	4☐ 5☒

B. O patrimonio nas aulas de educación primaria

Cite 10 palabras relacionadas con PATRIMONIO. Despois, escolla as tres que considere máis importantes e numéreas de 1ª a 3ª no cadro pequeno da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

LEGADO	1	DIFUSIÓN	
IMPORTANTE		VALORACIÓN	3
HISTORIA	2	MONUMENTOS	
NATUREZA		PAISAXES	
PRESERVACIÓN		LINGUA	

Indique os 10 elementos do patrimonio local e/ou galego que utiliza habitualmente nas súas actividades de ensinanza. Despois elixa os tres que considera máis importantes e numéreos de 1ª a 3ª no cadro pequeno da dereita (1º= máis importante, 3º= menos importante)

LINGUA	1	ARQUITECTURA	
LITERATURA		ETNOGRAFÍA	
MONUMENTOS		MÚSICA	
PINTURA		TRADICIÓNS	
ESCULTURA		PARQUES NATURAIS	2

Todo o demais pode ser 3

1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sinale o grao de utilización dos diferentes tipos de patrimonio nas súas aulas de educación primaria (1=nada, 5=moito)

	1	2	3	4	5
Natural (espazos naturais, relevo, vexetación, paisaxes ...)	☐	☐	☐	☒	☐
Histórico-artístico (arquitecturas, obras de arte, paisaxes históricas...)	☐	☐	☒	☐	☐
Arqueolóxico (xacementos arqueolóxicos, museos, ...)	☐	☐	☒	☐	☐
Etnográfico (cultura material, festas, tradicións, costumes ...)	☐	☒	☐	☐	☐
Científico-tecnolóxico (museos de ciencia, aparellos tecnolóxicos...)	☐	☐	☐	☒	☐
Lingüístico e cultural	☐	☐	☐	☐	☐
Outro (indicar):					

C. Actividades de ensino co patrimonio

Indique a frecuencia coa que realiza actividades de ensinanza relacionadas co patrimonio.

☐	Nunca
☐	As veces (1/mes; ca. 10/curso)
☒	Con frecuencia (1/semana; ca. 30/curso)
☐	Habitualmente (2-3/semana; ca. 60/curso)

Indique a frecuencia de uso dos seguintes tipos de actividades de educación patrimonial (1=nada frecuente, 5=moi frecuente)

	1	2	3	4	5
Exposicións orais dos mestres sobre patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐
Observacións indirectas (imaxes, documentais, vídeos)	☐	☒	☐	☐	☐
Saídas a lugares de interese patrimonial	☐	☐	☒	☐	☐
Visitas a museos, centros de interpretación, institucións	☐	☒	☐	☐	☐
Visitas de expertos externos, familiares, etc., ao centro escolar	☐	☒	☐	☐	☐
Obradoiros artísticos, musicais ou literarios sobre patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐
Investigacións escolares dos estudantes	☐	☒	☐	☐	☐
Proxectos sobre patrimonio	☐	☒	☐	☐	☐
Campañas de valorización e recuperación patrimonial	☒	☐	☐	☐	☐
Debates	☒	☐	☐	☐	☐
Representacións, simulacións	☐	☐	☐	☐	☐
Celebracións, conmemoracións	☐	☐	☐	☐	☐
Outras (indicar):					

Indique en que medida inflúen os seguintes factores no éxito das actividades de educación patrimonial. (1=nada, 5=totalmente)

	1	2	3	4	5
Implicación do centro	☐	☐	☒	☐	☐
Implicación do profesorado	☐	☐	☐	☐	☒
Implicación dos estudantes	☐	☐	☐	☒	☐
Implicación das familias	☐	☒	☒	☐	☐
Implicación doutras institucións	☐	☐	☒	☐	☐
Apoio da administración	☐	☐	☒	☐	☐
Vinculación co contorno e coa comunidade	☐	☐	☐	☒	☐
Difusión dos resultados no centro e no contorno	☐	☐	☐	☒	☐

D. O currículo e o patrimonio

Como cre que está representado o patrimonio no currículo de educación primaria? (1=nada, 5=moito)

1 ☐	2 ☐	3 ☒	4 ☐	5 ☐

Tendo en conta a súa práctica profesional, indique o grao de facilidade que ofrecen as diferentes áreas para o traballo co patrimonio. (1=ningunha facilidade, 5=total facilidade)

	1	2	3	4	5
Lingua galega	☐	☐	☐	☐	☒
Lingua española	☐	☐	☐	☐	☒
Idioma estranxeiro	☐	☐	☐	☒	☐
Ciencias sociais	☐	☐	☐	☐	☒
Ciencias naturais	☐	☐	☐	☐	☒
Matemáticas	☐	☐	☐	☐	☒
Educación física	☐	☐	☒	☐	☐
Educación musical	☐	☐	☐	☒	☐
Educación plástica	☐	☐	☐	☐	☒
Relixión	☐	☐	☐	☐	☒
Enfoque interdisciplinario	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☒

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Valore o grao de importancia das funcións educativas do patrimonio que se sinalan a continuación. (1=nada importante, 5=moi importante)

	1	2	3	4	5
Coñecer e comprender o contorno e a propia historia	☐	☐	☐	☐	☒
Desenvolver o sentido de pertenza a un lugar e unha comunidade	☐	☐	☐	☐	☒
Valorar e apreciar o patrimonio propio e o doutras sociedades	☐	☐	☐	☐	☒
Intervir no patrimonio (coidado, protección, difusión, etc.)	☐	☐	☐	☐	☒
Promover o interese e motivación dos estudantes	☐	☐	☐	☐	☒
Desenvolver capacidades de indagación, comunicación e relación	☐	☐	☐	☐	☒
Construír a identidade como cidadáns	☐	☐	☐	☐	☒
Participar de forma activa e crítica nos debates sociais	☐	☐	☐	☐	☒
Formular propostas para mellorar o contorno e a convivencia na sociedade	☐	☐	☐	☒	☐
Facilitar o desfrute do ocio e o tempo libre	☐	☐	☐	☐	☒

E. Os centros escolares

Indique o seu grado de acordo coas seguintes afirmacións en relación co papel dos centros respecto da educación patrimonial (1=en total desacordo, 5=totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O centros promoven actividades relacionadas co patrimonio e o contorno	☐	☐	☒	☐	☐
Os centros colaboran con outras institucións para a educación patrimonial	☐	☐	☒	☐	☐
Os centros apoian e facilitan as iniciativas do profesorado	☐	☐	☐	☐	☒
Os centros limitan estas actividades por razóns de espazos, tempos, custos	☒	☐	☐	☐	☐
Os centros son indiferentes cara ao patrimonio e o contorno	☒	☐	☐	☐	☐
Os centros poñen dificultades ou obstáculos de normativa, licencias, etc.	☒	☐	☐	☐	☐
Os centros alegan dificultades de currículo, programas, contidos	☒	☐	☐	☐	☐
Os centros teñen unha cultura tradicional que non valora as actividades co patrimonio	☐	☐	☒	☐	☐

Faga un breve relato dunha experiencia de educación patrimonial na que participou e que resultou satisfactoria.

CONSTRUCIÓN DUNDA PEQUENA HISTORIA DE SANTIAGO DE C. Con alumnado do 2º de EP fomos indagando a partir das lendas, relatos históricos... como nacera e se foi construíndo a cidade de Santiago de Compostela. Fixemos cen pequeno dossier e unha presentación coa información atopada, analizada e seleccionada.

F. O papel dos estudantes

Indique o grao de acordo coas seguintes afirmacións relativas á valoración dos estudantes sobre o patrimonio (1= en total desacordo, 5= totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O patrimonio esperta o seu interese	☐	☐	☐	☒	☐
O interese polo patrimonio depende do coñecemento e experiencias previos dos estudantes	☐	☒	☐	☐	☐
O patrimonio resulta indiferente, depende do entusiasmo dos mestres	☐	☒	☐	☐	☐
O interese cara ao patrimonio depende da boa organización das actividades	☐	☐	☐	☒	☐
O interese cara ao patrimonio débese a que rompe coas rutinas das aulas	☐	☐	☒	☐	☐
O interese cara ao patrimonio depende do contorno familiar e social	☐	☒	☐	☐	☐
Os estudantes mostran descoñecemento e desafección cara ao patrimonio	☐	☒	☐	☐	☐

Dise con frecuencia que o contacto directo co patrimonio deixa unha pegada máis duradeira nos recordos e na aprendizaxe dos estudantes. Indique o grao de acordo con estas afirmacións (1= en total desacordo, 5= totalmente de acordo)

	1	2	3	4	5
O contacto co patrimonio mellora a calidade da aprendizaxe	☐	☐	☐	☐	☒
O contacto co patrimonio mellora o recordo da aprendizaxe	☐	☐	☐	☐	☒

3

G. O papel dos mestres

Valore o grao de dificultade que producen os seguintes factores á hora de incorporar o patrimonio á súa actividade educativa.. (1=ningunha dificultade, 5= moita)

	1	2	3	4	5
Ausencia do patrimonio no currículo	☐	☐	☐	☒	☐
Ausencia do patrimonio nos libros de texto	☐	☐	☐	☒	☐
Déficit de formación dos mestres	☐	☐	☐	☒	☐
Escasa/inadecuada oferta educativa das institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
Escasa comunicación/colaboración entre os centros e as institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
A escaso apoio e incentivos da administración educativa	☐	☐	☐	☒	☐
A complexidade da planificación e desenvolvemento das actividades	☐	☐	☐	☒	☐
A xestión de grupos moi numerosos de alumnado	☐	☐	☐	☒	☐
A falta de coordinación e colaboración entre os mestres	☐	☐	☐	☐	☒
A rixidez dos horarios escolares	☐	☐	☐	☒	☐
O currículo demasiado amplo e a falta de tempo para desenvolvelo	☐	☐	☐	☐	☒
A dificultade para avaliar as aprendizaxes patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
O custo das actividades para as familias e os centros	☐	☒	☐	☐	☐
A desafección social e dos estudantes cara ao patrimonio	☐	☒	☐	☐	☐

Indique a importancia dos elementos que aparecen a continuación para o desenvolvemento dunha educación patrimonial de calidade (1=nada importante, 5= moi importante)

	1	2	3	4	5
Unha formación adecuada dos mestres en educación patrimonial	☐	☐	☐	☐	☒
Un currículo máis flexible	☐	☐	☐	☒	☐
Un currículo menos saturado de contidos	☐	☐	☐	☐	☒
O apoio da administración con programas, materiais, recursos	☐	☐	☐	☒	☐
O apoio e colaboración das familias	☐	☐	☐	☒	☐
A oferta educativa dos concellos, museos e institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☒
A comunicación coas institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
A colaboración coas institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☐	☒
Unha organización máis flexible dos espazos e dos tempos escolares	☐	☐	☒	☐	☐
Axudas para custo de transporte, materiais e acceso ás institucións	☐	☐	☒	☐	☐
Divulgación de boas prácticas, materiais, etc.	☐	☐	☐	☒	☐
Implicación de toda a comunidade	☐	☐	☐	☒	☐

H. As boas prácticas

Coñece no seu centro ou noutros algunha experiencia interesante, algunha boa práctica de educación patrimonial?

NON ☐ SI ☒

En caso afirmativo, indique o título da experiencia, o centro no que se desenvolve, e unha breve síntese da mesma.

Titulo: HISTORIA DO GALEGO A TRAVÉS DO ESTODO DA TÚSICA DESDE CANTIGAS ATA A ACTUALIDA

Centro educativo: CEIP DAS FONTIÑAS

Breve síntese da experiencia:
Selección de pezas musicais, análise do seu contido, encadre cronolóxico. Botaron man de Suso Vaamonde que musicou Literatura de cord todo o alumnado coñecedor. Finalmente adaptaron a peza teatral "Un capitán

Valore de 1 a 5 as canles que resultaron máis útiles para coñecer boas prácticas de educación co patrimonio. (1= nada útil, 5=moi útil)

	1	2	3	4	5
Centros educativos	☐	☐	☐	☐	☒
Conversas con colegas doutros centros	☐	☐	☒	☐	☐
Foros e redes sociais profesionais	☐	☒	☐	☐	☐
Seminarios, congresos....	☐	☒	☐	☐	☐
Internet	☐	☐	☐	☐	☒
Medios de comunicación	☐	☐	☒	☐	☐
Institucións patrimoniais	☐	☐	☐	☒	☐
Administración educativa	☐	☐	☐	☐	☐

Valore a utilidade en Galicia dun repositorio ou un centro de boas prácticas educativas sobre o patrimonio. (1=nada útil, 5= moi útil)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒

GRAZAS POLA SÚA COLABORACIÓN.

4) do tempos idos" por concienciar á Comunidade Educativa de importancia e o valor de nosa lingua "SE BUSCAS A TÉ QUE ATOPALA"

ANEXO 3. CUESTIONARIO DE ALUMNADO Y 5 EJEMPLOS CUBIERTOS

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

G.I RODA

Cuestionario para estudantes sobre educación patrimonial

Este cuestionario forma parte dunha investigación para unha tese doutoral. Pretende coñecer a opinión do alumnado de educación primaria sobre o patrimonio cultural e a súa aprendizaxe. É moi importante que respondades coa máxima sinceridade e a todas as cuestións. A información obtida vai ser tratada respectando o anonimato dos participantes. Moitas grazas pola vosa participación!

A.Datos de identificación

Idade: _____anos	Xénero: ☐ Masculino ☐ Feminino ☐ outro
Lugar de residencia	Nome do centro escolar:
Lugar de nacemento	
Sinala actividades que realizas habitualmente no tempo de lecer:	

B. Cuestionario

Cita 10 palabras que teñan relación con PATRIMONIO. Escribe as palabras nos cadros da táboa seguindo a orde vertical ↓. Cando teñas cubertos todos os cadros selecciona as tres palabras que consideres máis importantes e numéraas de 1ª a 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

Imaxina que un rapaz/a coma ti ven a visitar Santiago por primeira vez. Escolle os 10 lugares de interese que lle ensinarías. Escribe as palabras nos cadros da táboa seguindo a orde vertical ↓.Unha vez que teñas completos os cadros, escolle os tres lugares que che parecen os máis importantes e numéraos do 1ª ao 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica o nivel de identificación que tes coas seguintes imaxes. Puntúaas de 1 a 5. (1= nada identificado, 5= totalmente identificado).



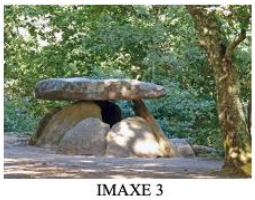
IMAXE 1

1	2	3	4	5



IMAXE 2

1	2	3	4	5



IMAXE 3

1	2	3	4	5



IMAXE 4

1	2	3	4	5



IMAXE 5

1	2	3	4	5



IMAXE 6

1	2	3	4	5

Con cal das imaxes te sentes máis identificado? explica a razón da elección e o seu significado.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica a frecuencia coa que realizades as seguintes actividades na escola para traballar sobre o patrimonio. (1= nada, 5= moito)

	1	2	3	4	5
Explicacións do profesor					
Vistas de imaxes, documentais, vídeos					
Visitas a lugares de interese (castros, castelos, cidade)					
Visitas a museos e institucións culturais					
Traballos de investigación					
Festas e celebracións					
Campañas de mellora do patrimonio					
Xogos					

Describe a experiencia escolar co patrimonio que che resultou máis interesante e coa que desfrutaches máis

O patrimonio cultural de Galicia foise construíndo ao longo da historia. Indica os elementos do patrimonio galego que coñezas situándoos no seu período histórico:

Prehistoria	
Idade Antiga	
Idade Media	
Idade Moderna	
Idade Contemporánea	
Actualidade	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ao longo dos últimos anos apareceu nos medios de comunicación o conflito da mina de Touro. Unha empresa mineira intenta reabrir unha mina de extracción de cobre que agora está pechada.

A noticia de reapertura provocou a aparición dun movemento veciñal de oposición que actúa baixo o lema **Mina de Touro e O Pino Non**. Os que participan nesta plataforma opóñense á mina polo impacto na paisaxe da zona, a contaminación dos ríos e da Ría de Arousa, o impacto negativo no tramo do Camiño de Santiago en Touro e que podería perder o recoñecemento como Patrimonio da Humanidade. Ademais din que a mina non vai traer desenvolvemento local. Contan co apoio de veciños da comarca, colectivos ecoloxistas, e institucións públicas e privadas.

A empresa promotora di que a mina vai xerar riqueza e postos de traballo na zona, o seu impacto ambiental vai ser moi baixo e non vai ter efectos negativos sobre o medio ambiente nin sobre o patrimonio. Conta co apoio dos traballadores da empresa e de veciños da zona.

Despois de ler esta información e observar a imaxe, responde as cuestións que aparecen abaixo



Manifestación masiva contra a mina de Touro-O Pino en Santiago o 10 de xuño de 2018.

Explica coas túas palabras en que consiste o conflito da mina de Touro

Se vivises na zona de Touro serías partidario ou contrario á apertura da mina. Explica as razóns da túa resposta

Cal das dúas posturas mostra máis respecto polo patrimonio natural e cultural da zona? Xustifica a túa resposta.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuestionario alumnado 33

33

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

G.I RODA r o d a

Cuestionario para estudantes sobre educación patrimonial

Este cuestionario forma parte dunha investigación para unha tese doutoral. Pretende coñecer a opinión do alumnado de educación primaria sobre o patrimonio cultural e a súa aprendizaxe. É moi importante que respondades coa máxima sinceridade e a todas as cuestións. A información obtida vai ser tratada respectando o anonimato dos participantes. Moitas grazas pola vosa participación!

A.Datos de identificación

Idade: 11 anos	Xénero: ☐ Masculino ■ Feminino ☐ outro
Lugar de residencia: Santiago de Compostela	Nome do centro escolar: CEIP López Ferreiro
Sinala actividades que realizas habitualmente no tempo de lecer: Ver la televisión / Pintar / Jugar a juegos de mesa / Jugar con mis amigos /	

B. Cuestionario

Cita 10 palabras que teñan relación con PATRIMONIO. Escribe as palabras nos cadros da táboa seguindo a orde vertical ↓. Cando teñas cubertos todos os cadros selecciona as tres palabras que consideres máis importantes e numéraas de 1ª a 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

Patria	2º	Conjunto de personas	
Matrimonio	1º	Lugares historicos	3º
Torre Eifel		Monumento	
Humanidad		Sociedad	
Peliculas			

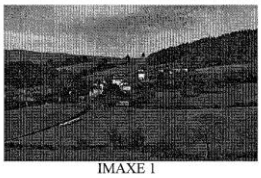
Imaxina que un rapaz/a coma ti ven a visitar Santiago por primeira vez. Escolle os 10 lugares de interese que lle ensinarías. Unha vez que teñas completos os cadros, escolle os tres lugares que che parecen os máis importantes e numéraos do 1ª ao 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

Catedral de Santiago	1º	La quintana	
Plaza del obradoiro	2º	Museo de ciencia Natural	
Alameda	3º	El auditorio	
Galeras		Hostal dos reyes catolicos	
Vista Alegre		Parque de Belvís	

1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica o nivel de identificación que tes coas seguintes imaxes. Puntúaas de 1 a 5. (1= nada identificado, 5= totalmente identificado).



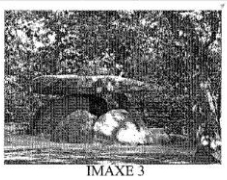
IMAXE 1

1	2	3	4	5
				X



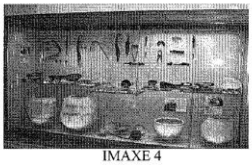
IMAXE 2

1	2	3	4	5
				X



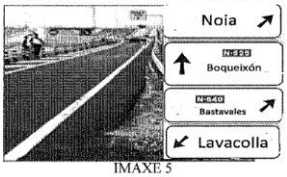
IMAXE 3

1	2	3	4	5
				X



IMAXE 4

1	2	3	4	5
				X



IMAXE 5

1	2	3	4	5
X				



IMAXE 6

1	2	3	4	5
				X

Con cal das imaxes te sentes máis identificado? explica a razón da elección e o seu significado.

A imaxe 2, sento me máis indentificada porque ~~foi~~ fun máis veces.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica a frecuencia coa que realizades as seguintes actividades na escola para traballar sobre o patrimonio. (1= nada, 5= moito)

	1	2	3	4	5
Explicacións do profesor				X	
Vistas de imaxes, documentais, vídeos			X		
Visitas a lugares de interese (castros, castelos, cidade)					X
Visitas a museos e institucións culturais					X
Traballos de investigación					X
Festas e celebracións			X		
Campañas de mellora do patrimonio	X				
Xogos			X		

Describe a experiencia escolar co patrimonio que che resultou máis interesante e coa que desfrutaches máis

Fuimos al tejado de la catedral de Santiago vimos la campana, el reloj,...

O patrimonio cultural de Galicia foise construíndo ao longo da historia. Indica os elementos do patrimonio galego que coñezas situándoos no seu período histórico:

Prehistoria	Os castros
Idade Antiga	Praza de Mazarelos
Idade Media	Catedral de Santiago
Idade Moderna	~~Catedral de Santiago~~ Praza de Abastos
Idade Contemporánea	Museo de ciencia natural
Actualidade	Piscinas do monte do Gozo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ao longo dos últimos anos apareceu nos medios de comunicación o conflito da mina de Touro. Unha empresa mineira intenta reabrir unha mina de extracción de cobre que agora está pechada.

A noticia de reapertura provocou a aparición dun movemento veciñal de oposición que actúa baixo o lema **Mina de Touro e O Pino Non**. Os que participan nesta plataforma opóñense á mina polo impacto na paisaxe da zona, a contaminación dos ríos e da Ría de Arousa, o impacto negativo no tramo do Camiño de Santiago en Touro e que podería perder o recoñecemento como Patrimonio da Humanidade. Ademais din que a mina non vai traer desenvolvemento local. Contan co apoio de veciños da comarca, colectivos ecoloxistas, e institucións públicas e privadas.

A empresa promotora di que a mina vai xerar riqueza e postos de traballo na zona, o seu impacto ambiental vai ser moi baixo e non vai ter efectos negativos sobre o medio ambiente nin sobre o patrimonio. Conta co apoio dos traballadores da empresa e de veciños da zona.

Despois de ler esta información e observar a imaxe, responde as cuestións que aparecen abaixo



Manifestación masiva contra a mina de Touro-O Pino en Santiago o 10 de xuño de 2018.

Explica coas túas palabras en que consiste o conflito da mina de Touro

~~Unha~~ en) Una empresa quería hacer una mina pero los ciudadanos no querían porque sino se contamina la ciudad.

Se vivises na zona de Touro serías partidario ou contrario á apertura da mina. Explica as razóns da túa resposta

Contrario, porque si no se contamina toda la ciudad.

Cal das dúas posturas mostra máis respecto polo patrimonio natural e cultural da zona? Xustifica a túa resposta.

O contrario, porque se estás en contra non fan a mina e non se contaminarán tanto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuestionario alumnado 293

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

G.I RODA

Cuestionario para estudantes sobre educación patrimonial

Este cuestionario forma parte dunha investigación para unha tese doutoral. Pretende coñecer a opinión do alumnado de educación primaria sobre o patrimonio cultural e a súa aprendizaxe. É moi importante que respondades coa máxima sinceridade e a todas as cuestións. A información obtida vai ser tratada respectando o anonimato dos participantes. Moitas grazas pola vosa participación!

A.Datos de identificación

Idade: 11 anos	Xénero: ☐ Masculino ☒ Feminino ☐ outro
Lugar de residencia: Santiago	Nome do centro escolar: Pío XII
Lugar de nacemento: Madrid	
Sinala actividades que realizas habitualmente no tempo de lecer: Baloncesto, Karate, natación, inglés, franceś, violín, lenguaje musical, orquestiña.	

B. Cuestionario

Cita 10 palabras que teñan relación con PATRIMONIO. Escribe as palabras nos cadros da táboa seguindo a orde vertical ↓. Cando teñas cubertos todos os cadros selecciona as tres palabras que consideres máis importantes e numéraas de 1ª a 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

Patrimonio de la humanidad	1	Una iglesia
Catedral		Un ayuntamiento.
Monumento	3	
Antigüedad		
Ciudad Romana	2	

Imaxina que un rapaz/a coma ti ven a visitar Santiago por primeira vez. Escolle os 10 lugares de interese que lle ensinarías. Unha vez que teñas completos os cadros, escolle os tres lugares que che parecen os máis importantes e numéraos do 1ª ao 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

Catedral		Mi instituto
Centro	3	As Cancelas
Cine		La ciudad de la cultura
La Alameda	1	Donde vivo (la zona)
Mi colegio	2	Museos

1

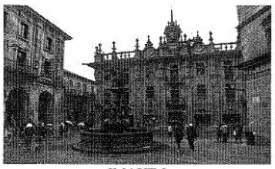
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica o nivel de identificación que tes coas seguintes imaxes. Puntúaas de 1 a 5. (1= nada identificado, 5= totalmente identificado).



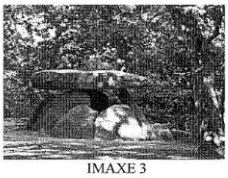
IMAXE 1

1	2	3	4	5



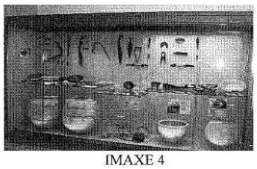
IMAXE 2

1	2	3	4	(5)



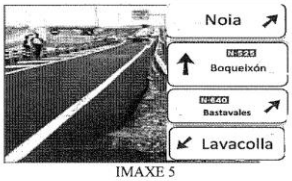
IMAXE 3

1	2	(3)	4	5



IMAXE 4

1	(2)	3	4	5



IMAXE 5

(1)	2	3	4	5



IMAXE 6

1	2	3	(4)	5

Con cal das imaxes te sentes máis identificado? explica a razón da elección e o seu significado.

Yo he elegido la imagen 2 porque es una parte del centro de Santiago y es lo que más le identifica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica a frecuencia coa que realizades as seguintes actividades na escola para traballar sobre o patrimonio. (1= nada, 5= moito)

	1	2	3	4	5
Explicacións do profesor				X	
Vistas de imaxes, documentais, vídeos			X		
Visitas a lugares de interese (castros, castelos, cidade)		X			
Visitas a museos e institucións culturais		X			
Traballos de investigación			X		
Festas e celebracións			X		
Campañas de mellora do patrimonio		X		X	
Xogos				X	

Describe a experiencia escolar co patrimonio que che resultou máis interesante e coa que desfrutaches máis

Lo que más me gusto fué el viaje a Mallorca que hicimos hace unas semanas.

O patrimonio cultural de Galicia foise construíndo ao longo da historia. Indica os elementos do patrimonio galego que coñezas situándoos no seu período histórico:

Prehistoria	El descubrimiento del fuego. Comenzaese a fabricare las primeras herramientas.
Idade Antiga	Aparecen las primeras civilizaciones antiguas.
Idade Media	Aparece Alandalus. Reconquista de Al-Andalus. Primeras burguesias.
Idade Moderna	O descubrimiento de America
Idade Contemporánea	Descubrimientos tecnologicos
Actualidade	El cambio climatico.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ao longo dos últimos anos apareceu nos medios de comunicación o conflito da mina de Touro. Unha empresa mineira intenta reabrir unha mina de extracción de cobre que agora está pechada.

A noticia de reapertura provocou a aparición dun movemento veciñal de oposición que actúa baixo o lema **Mina de Touro e O Pino Non**. Os que participan nesta plataforma opóñense á mina polo impacto na paisaxe da zona, a contaminación dos ríos e da Ría de Arousa, o impacto negativo no tramo do Camiño de Santiago en Touro e que podería perder o recoñecemento como Patrimonio da Humanidade. Ademais din que a mina non vai traer desenvolvemento local. Contan co apoio de veciños da comarca, colectivos ecoloxistas, e institucións públicas e privadas.

A empresa promotora di que a mina vai xerar riqueza e postos de traballo na zona, o seu impacto ambiental vai ser moi baixo e non vai ter efectos negativos sobre o medio ambiente nin sobre o patrimonio. Conta co apoio dos traballadores da empresa e de veciños da zona.

Despois de ler esta información e observar a imaxe, responde as cuestións que aparecen abaixo



Manifestación masiva contra a mina de Touro-O Pino en Santiago o 10 de xuño de 2018.

Explica coas túas palabras en que consiste o conflito da mina de Touro

Pues lo que pasa es que una parte de la población quiere crear una mina y la otra no quiere porque eso va a perjudicar al clima y a su pueblo.

Se vivises na zona de Touro serías partidario ou contrario á apertura da mina. Explica as razóns da túa resposta

Yo sería contraria porque es un rollo, contamina, estropea el pueblo ...

Cal das dúas posturas mostra máis respecto polo patrimonio natural e cultural da zona? Xustifica a túa resposta.

La postura de contraria está intentando evitar que se habra la mina para no contaminar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuestionario alumnado 342

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

G.I RODA

Cuestionario para estudantes sobre educación patrimonial

Este cuestionario forma parte dunha investigación para unha tese doutoral. Pretende coñecer a opinión do alumnado de educación primaria sobre o patrimonio cultural e a súa aprendizaxe. É moi importante que respondades coa máxima sinceridade e a todas as cuestións. A información obtida vai ser tratada respectando o anonimato dos participantes. Moitas grazas pola vosa participación!

A.Datos de identificación

Idade: 11 anos	Xénero: ☒ Masculino ☐ Feminino ☐ outro
Lugar de residencia A Sionlla	Nome do centro escolar: Arquitecto Casas Novoas
Lugar de nacemento Santiago	
Sinala actividades que realizas habitualmente no tempo de lecer: Xogar ao fútbol	

B. Cuestionario

Cita 10 palabras que teñan relación con PATRIMONIO. Escribe as palabras nos cadros da táboa seguindo a orde vertical ↓. Cando teñas cubertos todos os cadros selecciona as tres palabras que consideres máis importantes e numéraas de 1ª a 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

Muller		Un monumento dunha cidade.	1º
Home		Monumento de moitos anos	2º
Cidade		Diñeiro	
Vila		Os teus datos	
Cousas que ten unha persoa		Diñeiro dunha localidade	3º

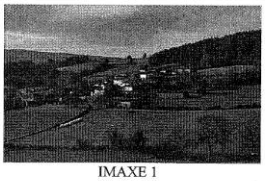
Imaxina que un rapaz/a coma ti ven a visitar Santiago por primeira vez. Escolle os 10 lugares de interese que lle ensinarías. Unha vez que teñas completos os cadros, escolle os tres lugares que che parecen os máis importantes e numéraos do 1ª ao 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

Catedral	1º	O estadio de San Lazaro	
Museo	3º	A un miradoiro	
Alameda	2º	A zona bella	
As praias		Un parque	
O concello		As Cancelas	

1

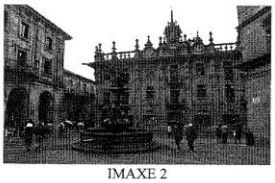
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica o nivel de identificación que tes coas seguintes imaxes. Puntúaas de 1 a 5. (1= nada identificado, 5= totalmente identificado).



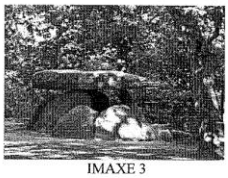
IMAXE 1

1	2	3	4	5
		X		



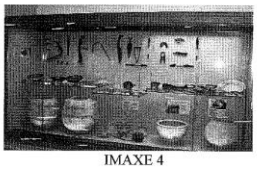
IMAXE 2

1	2	3	4	5
			X	



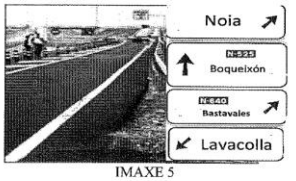
IMAXE 3

1	2	3	4	5
		X		



IMAXE 4

1	2	3	4	5
				X



IMAXE 5

1	2	3	4	5
		X		



IMAXE 6

1	2	3	4	5
				X

Con cal das imaxes te sentes máis identificado? explica a razón da elección e o seu significado.

Sintome máis identificado ca imaxe 6 porque o Entroido é unha festa tradicional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica a frecuencia coa que realizades as seguintes actividades na escola para traballar sobre o patrimonio. (1= nada, 5= moito)

	1	2	3	4	5
Explicacións do profesor					X
Vistas de imaxes, documentais, vídeos				X	
Visitas a lugares de interese (castros, castelos, cidade)				X	
Visitas a museos e institucións culturais			X		
Traballos de investigación		X			
Festas e celebracións					X
Campañas de mellora do patrimonio		X			
Xogos					X

Describe a experiencia escolar co patrimonio que che resultou máis interesante e coa que desfrutaches máis

Disfrutmo máis cos explicacións do profesor.

O patrimonio cultural de Galicia foise construíndo ao longo da historia. Indica os elementos do patrimonio galego que coñezas situándoos no seu período histórico:

Prehistoria	Fosiles e nestos de dinosaunos.
Idade Antiga	Castros, dolmens, castelos.
Idade Media	Igrexos.
Idade Moderna	Telefonos.
Idade Contemporánea	Museos.
Actualidade	Casas, edificios, gargolas, reconquista.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ao longo dos últimos anos apareceu nos medios de comunicación o conflito da mina de Touro. Unha empresa mineira intenta reabrir unha mina de extracción de cobre que agora está pechada.

A noticia de reapertura provocou a aparición dun movemento veciñal de oposición que actúa baixo o lema **Mina de Touro e O Pino Non**. Os que participan nesta plataforma opóñense á mina polo impacto na paisaxe da zona, a contaminación dos ríos e da Ría de Arousa, o impacto negativo no tramo do Camiño de Santiago en Touro e que podería perder o recoñecemento como Patrimonio da Humanidade. Ademais din que a mina non vai traer desenvolvemento local. Contan co apoio de veciños da comarca, colectivos ecoloxistas, e institucións públicas e privadas.

A empresa promotora di que a mina vai xerar riqueza e postos de traballo na zona, o seu impacto ambiental vai ser moi baixo e non vai ter efectos negativos sobre o medio ambiente nin sobre o patrimonio. Conta co apoio dos traballadores da empresa e de veciños da zona.

Despois de ler esta información e observar a imaxe, responde as cuestións que aparecen abaixo



Manifestación masiva contra a mina de Touro-O Pino en Santiago o 10 de xuño de 2018.

Explica coas túas palabras en que consiste o conflito da mina de Touro

Non quería que abriren a mina e cando a abrinon todos estaban en contra

Se vivises na zona de Touro serías partidario ou contrario á apertura da mina. Explica as razóns da túa resposta

si porque no me gustaba que tiñen as minas.

Cal das dúas posturas mostra máis respecto polo patrimonio natural e cultural da zona? Xustifica a túa resposta.

Teñen razón os que queren que abran a mina.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

G.I RODA r o d a

Cuestionario para estudantes sobre educación patrimonial

Este cuestionario forma parte dunha investigación para unha tese doutoral. Pretende coñecer a opinión do alumnado de educación primaria sobre o patrimonio cultural e a súa aprendizaxe. É moi importante que respondades coa máxima sinceridade e a todas as cuestións. A información obtida vai ser tratada respectando o anonimato dos participantes. Moitas grazas pola vosa participación!

A.Datos de identificación

Idade: 12 anos	Xénero: ☒ Masculino ☐ Feminino ☐ outro
Lugar de residencia San Pedro De Busto (Santiago)	Nome do centro escolar: Ceip Arquitectos Casas Novoa
Lugar de nacemento Santiago de Compostela	
Sinala actividades que realizas habitualmente no tempo de lecer: Xogar ao fútbol	

B. Cuestionario

Cita 10 palabras que teñan relación con PATRIMONIO. Escribe as palabras nos cadros da táboa seguindo a orde vertical ↓. Cando teñas cubertos todos os cadros selecciona as tres palabras que consideres máis importantes e numéraas de 1ª a 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

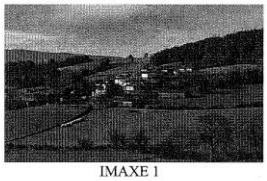
Hostal dos Reis Católicos	1	Casa de Trolla	3
Catedral de Santiago		Antigüidade	
Alameda de Santiago	2	O concello	
Praza de Abastos		Praza de Obradoiro	
A fonte dos tres cabalos			

Imaxina que un rapaz/a coma ti ven a visitar Santiago por primeira vez. Escolle os 10 lugares de interese que lle ensinarías. Unha vez que teñas completos os cadros, escolle os tres lugares que che parecen os máis importantes e numéraos do 1ª ao 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

Catedral de Santiago		Praza de Obradoiro	
Alameda de Santiago	2	Cinesa	3
Hostal dos Reis Católicos		Burger King	
Praza de Abastos	1	Urban Planet	2
Casa de Trolla	3	Media Markt	1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica o nivel de identificación que tes coas seguintes imaxes. Puntúaas de 1 a 5. (1= nada identificado, 5= totalmente identificado).



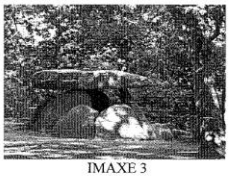
IMAXE 1

1	2	3	4	5



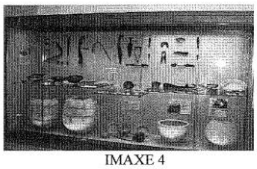
IMAXE 2

1	2	3	4	5



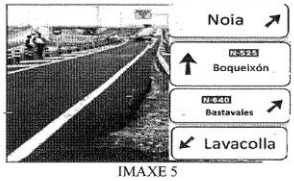
IMAXE 3

1	2	3	4	5



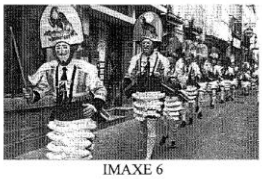
IMAXE 4

1	2	3	4	5



IMAXE 5

1	2	3	4	5



IMAXE 6

1	2	3	4	5

Con cal das imaxes te sentes máis identificado? explica a razón da elección e o seu significado.

Sentome máis identificado ca 2ª e ca 6ª porque a 2ª e moi bonita e a 6ª e tradicional de Santiago de Compostela.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica a frecuencia coa que realizades as seguintes actividades na escola para traballar sobre o patrimonio. (1= nada, 5= moito)

	1	2	3	4	5
Explicacións do profesor					X
Vistas de imaxes, documentais, vídeos	X				
Visitas a lugares de interese (castros, castelos, cidade)			X		
Visitas a museos e institucións culturais				X	
Traballos de investigación					X
Festas e celebracións				X	
Campañas de mellora do patrimonio			X		
Xogos		X			

Describe a experiencia escolar co patrimonio que che resultou máis interesante e coa que desfrutaches máis

O planetario que puxeron no ximnasio o ano pasado

O patrimonio cultural de Galicia foise construíndo ao longo da historia. Indica os elementos do patrimonio galego que coñezas situándoos no seu período histórico:

Prehistoria	Dolmens
Idade Antiga	[illegible] Os pazos
Idade Media	Bicicletas de pedras
Idade Moderna	[illegible] A muiñeira
Idade Contemporánea	Cancions dos 80
Actualidade	Coches

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ao longo dos últimos anos apareceu nos medios de comunicación o conflito da mina de Touro. Unha empresa mineira intenta reabrir unha mina de extracción de cobre que agora está pechada.

A noticia de reapertura provocou a aparición dun movemento veciñal de oposición que actúa baixo o lema **Mina de Touro e O Pino Non**. Os que participan nesta plataforma opóñense á mina polo impacto na paisaxe da zona, a contaminación dos ríos e da Ría de Arousa, o impacto negativo no tramo do Camiño de Santiago en Touro e que podería perder o recoñecemento como Patrimonio da Humanidade. Ademais din que a mina non vai traer desenvolvemento local. Contan co apoio de veciños da comarca, colectivos ecoloxistas, e institucións públicas e privadas.

A empresa promotora di que a mina vai xerar riqueza e postos de traballo na zona, o seu impacto ambiental vai ser moi baixo e non vai ter efectos negativos sobre o medio ambiente nin sobre o patrimonio. Conta co apoio dos traballadores da empresa e de veciños da zona.

Despois de ler esta información e observar a imaxe, responde as cuestións que aparecen abaixo



Manifestación masiva contra a mina de Touro-O Pino en Santiago o 10 de xuño de 2018.

Explica coas túas palabras en que consiste o conflito da mina de Touro

Que a reapertura provocou que se formara esto.

Se vivises na zona de Touro serías partidario ou contrario á apertura da mina. Explica as razóns da túa resposta

Sería ~~contrario~~ porque a mina da moitos cartos e así hai máis traballo.

Cal das dúas posturas mostra máis respecto polo patrimonio natural e cultural da zona? Xustifica a túa resposta.

Os que están en contra porque sinon tirarianche a casa e despois terías que construír outra e val moitos cartos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuestionario alumnado 81

81

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

G.I. RODA

Cuestionario para estudantes sobre educación patrimonial

Este cuestionario forma parte dunha investigación para unha tese doutoral. Pretende coñecer a opinión do alumnado de educación primaria sobre o patrimonio cultural e a súa aprendizaxe. É moi importante que respondades coa máxima sinceridade e a todas as cuestións. A información obtida vai ser tratada respectando o anonimato dos participantes. Moitas grazas pola vosa participación!

A.Datos de identificación

Idade: 11 anos	Xénero: ☐ Masculino ☒ Feminino ☐ outro
Lugar de residencia Lugar de Nacimiento. SANTIAGO DE COMPOSTELA	Nome do centro escolar: C.E.I.P. MONTE DOS PASOS
Sinala actividades que realizas habitualmente no tempo de lecer: Bailar, Leer.	

B. Cuestionario

Cita 10 palabras que teñan relación con PATRIMONIO. Escribe as palabras nos cadros da táboa seguindo a orde vertical ↓. Cando teñas cubertos todos os cadros selecciona as tres palabras que consideres máis importantes e numéraas de 1ª a 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

HUMANIDAD	2ª	GALICIA	1ª
SOCIALIDADE		CATEDRAL DE SANTIAGO	
IMPORTANTE		CASTELAO	
ROSALÍA DE CASTRO			
COLISEO ROMANO	3ª		

Imaxina que un rapaz/a coma ti ven a visitar Santiago por primeira vez. Escolle os 10 lugares de interese que lle ensinarías. Unha vez que teñas completos os cadros, escolle os tres lugares que che parecen os máis importantes e numéraos do 1ª ao 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

CATEDRAL DE SANTIAGO	1ª	PLAZA DE PLATERÍAS	
LA ALAMEDA	2ª	MUSEO DO POBO GALEGO	
PELVÍS		MUREGA	
CIUDADE DA CULTURA	3ª		
AS CANCELAS			

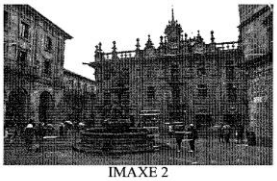
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica o nivel de identificación que tes coas seguintes imaxes. Puntúaas de 1 a 5. (1= nada identificado, 5= totalmente identificado).



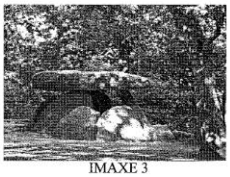
IMAXE 1

1	2	3	4	5
(1)				



IMAXE 2

1	2	3	4	5
				(5)



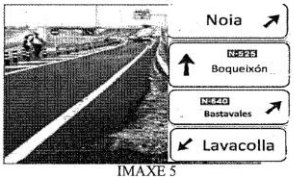
IMAXE 3

1	2	3	4	5
			(4)	



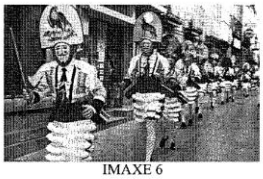
IMAXE 4

1	2	3	4	5
		(3)		



IMAXE 5

1	2	3	4	5
				(5)



IMAXE 6

1	2	3	4	5
			(4)	

Con cal das imaxes te sentes máis identificado? explica a razón da elección e o seu significado.

Coa imaxe número 2.

Me sento máis identificada coa imaxe número 2, porque, case sempre que podo, vou a ela.

2

Indica a frecuencia coa que realizades as seguintes actividades na escola para traballar sobre o patrimonio. (1= nada, 5= moito)

	1	2	3	4	5
Explicacións do profesor		X			
Vistas de imaxes, documentais, vídeos	X				
Visitas a lugares de interese (castros, castelos, cidade)	X				
Visitas a museos e institucións culturais					X
Traballos de investigación	X				
Festas e celebracións	X				
Campañas de mellora do patrimonio	X				
Xogos	X				

Describe a experiencia escolar co patrimonio que che resultou máis interesante e coa que desfrutaches máis

Me gustou moito a experiencia de ir a o Grupega, porque, coñeces cousas que antes, igual non coñecías. A verdade foi moi interesante.

O patrimonio cultural de Galicia foise construíndo ao longo da historia. Indica os elementos do patrimonio galego que coñezas situándoos no seu período histórico:

Prehistoria	Castros.
Idade Antiga	Os romanos. A muralla de Lugo.
Idade Media	Catedral de Santiago de Compostela.
Idade Moderna	Castelos.
Idade Contemporánea	Industrias.
Actualidade	As carcelas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ao longo dos últimos anos apareceu nos medios de comunicación o conflito da mina de Touro. Unha empresa mineira intenta reabrir unha mina de extracción de cobre que agora está pechada.

A noticia de reapertura provocou a aparición dun movemento veciñal de oposición que actúa baixo o lema **Mina de Touro e O Pino Non**. Os que participan nesta plataforma opóñense á mina polo impacto na paisaxe da zona, a contaminación dos ríos e da Ría de Arousa, o impacto negativo no tramo do Camiño de Santiago en Touro e que podería perder o recoñecemento como Patrimonio da Humanidade. Ademais din que a mina non vai traer desenvolvemento local. Contan co apoio de veciños da comarca, colectivos ecoloxistas, e institucións públicas e privadas.

A empresa promotora di que a mina vai xerar riqueza e postos de traballo na zona, o seu impacto ambiental vai ser moi baixo e non vai ter efectos negativos sobre o medio ambiente nin sobre o patrimonio. Conta co apoio dos traballadores da empresa e de veciños da zona.

Despois de ler esta información e observar a imaxe, responde as cuestións que aparecen abaixo



Manifestación masiva contra a mina de Touro-O Pino en Santiago o 10 de xuño de 2018.

Explica coas túas palabras en que consiste o conflito da mina de Touro

Pois que unha empresa mineira quere reabrir-
-unas a Mina de Touro e as (~~xente~~) veciñas
están en contra porque pode contaminar os
ríos desa zona.

Se vivises na zona de Touro serías partidario ou contrario á apertura da mina. Explica as razóns da túa resposta

En contra. Porque se non, contaminan os
ríos.

Cal das dúas posturas mostra máis respecto polo patrimonio natural e cultural da zona? Xustifica a túa resposta.

En contra. Que non a abran. Porque
(medio) é malo para o ambiente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuestionario alumnado 222

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

289

G.I RODA

Cuestionario para estudantes sobre educación patrimonial

Este cuestionario forma parte dunha investigación para unha tese doutoral. Pretende coñecer a opinión do alumnado de educación primaria sobre o patrimonio cultural e a súa aprendizaxe. É moi importante que respondades coa máxima sinceridade e a todas as cuestións. A información obtida vai ser tratada respectando o anonimato dos participantes. Moitas grazas pola vosa participación!

A.Datos de identificación

Idade: 11 anos	Xénero: ☒ Masculino ☐ Feminino ☐ outro
Lugar de residencia Santiago de Compostela	Nome do centro escolar: C.E.I.P. Pío XII Santiago
Lugar de nacemento Pontevedra	
Sinala actividades que realizas habitualmente no tempo de lecer: Xogar a videoxogos (Fortnite), ver YouTube ou ler libros de aventura e filosofía.	

B. Cuestionario

Cita 10 palabras que teñan relación con PATRIMONIO. Escribe as palabras nos cadros da táboa seguindo a orde vertical ↓. Cando teñas cubertos todos os cadros selecciona as tres palabras que consideres máis importantes e numéraas de 1ª a 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

Cultura	2	Turismo	
UNESCO		Evasión de capital	
Inmoble	3	Monumento	
Diñeiro	1	Andorra	
Herencia		Paraíso Fiscal	

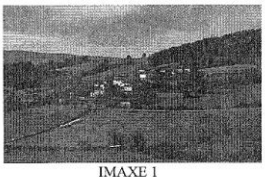
Imaxina que un rapaz/a coma ti vén a visitar Santiago por primeira vez. Escolle os 10 lugares de interese que lle ensinarías. Unha vez que teñas completos os cadros, escolle os tres lugares que che parecen os máis importantes e numéraos do 1ª ao 3ª no cadro gris da dereita (1ª= máis importante, 3ª= menos importante)

Catedral de Santiago	2	Ría Calderería	
Mercado de Abastos	1	Plaza do Obradoiro	
Mosteiro/Basílica de Sammartiño		Alameda	
Ría do Franco		Plaza da Quintana	
Casco Vello		Bar "La Tita"	

Pimario

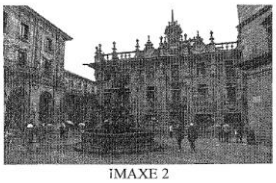
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica o nivel de identificación que tes coas seguintes imaxes. Puntúaas de 1 a 5. (1= nada identificado, 5= totalmente identificado).



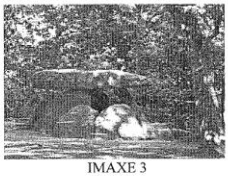
IMAXE 1

1	2	3	4	5
	X			



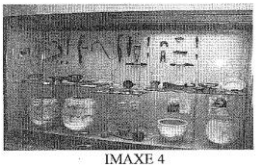
IMAXE 2

1	2	3	4	5
				X



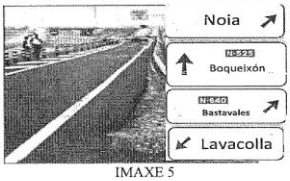
IMAXE 3

1	2	3	4	5
X				



IMAXE 4

1	2	3	4	5
			X	



IMAXE 5

1	2	3	4	5
X				



IMAXE 6

1	2	3	4	5
X				

Con cal das imaxes te sentes máis identificado? explica a razón da elección e o seu significado.

Coa praza de Platerías, porque vivo en Santiago. ~~Aínda~~,
Aún así, no me siento identificado ni con Galicia, ni con el gallego.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Indica a frecuencia coa que realizades as seguintes actividades na escola para traballar sobre o patrimonio. (1= nada, 5= moito)

	1	2	3	4	5
Explicacións do profesor	X				
Vistas de imaxes, documentais, vídeos		X			
Visitas a lugares de interese (castros, castelos, cidade)	X				
Visitas a museos e institucións culturais		X			
Traballos de investigación	X				
Festas e celebracións		X			
Campañas de mellora do patrimonio	X				
Xogos	X				

Describe a experiencia escolar co patrimonio que che resultou máis interesante e coa que desfrutaches máis

Case non facemos e ninguna parecenme interesante como para citala aquí.

O patrimonio cultural de Galicia foise construíndo ao longo da historia. Indica os elementos do patrimonio galego que coñezas situándoos no seu período histórico:

Prehistoria	Castros, Pinturas Rupestres.
Idade Antiga	Murallas romanas, diferentes edificacións románicas.
Idade Media	Catedral, castelos.
Idade Moderna	Edificios modernos nas urbes.
Idade Contemporánea	Grandes edificios nas cidades.
Actualidade	Prácticamente nada, Galicia está practicamente na miseria, está decaída e non inviste no que debería. Só se dedica a darlle subvencións aos concellos que están mortos e que deberían emigrar ás cidades grandes.

3

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ao longo dos últimos anos apareceu nos medios de comunicación o conflito da mina de Touro. Unha empresa mineira intenta reabrir unha mina de extracción de cobre que agora está pechada.

A noticia de reapertura provocou a aparición dun movemento veciñal de oposición que actúa baixo o lema **Mina de Touro e O Pino Non**. Os que participan nesta plataforma opóñense á mina polo impacto na paisaxe da zona, a contaminación dos ríos e da Ría de Arousa, o impacto negativo no tramo do Camiño de Santiago en Touro e que podería perder o recoñecemento como Patrimonio da Humanidade. Ademais din que a mina non vai traer desenvolvemento local. Contan co apoio de veciños da comarca, colectivos ecoloxistas, e institucións públicas e privadas.

A empresa promotora di que a mina vai xerar riqueza e postos de traballo na zona, o seu impacto ambiental vai ser moi baixo e non vai ter efectos negativos sobre o medio ambiente nin sobre o patrimonio. Conta co apoio dos traballadores da empresa e de veciños da zona.

Despois de ler esta información e observar a imaxe, responde as cuestións que aparecen abaixo



Manifestación masiva contra a mina de Touro-O Pino en Santiago o 10 de xuño de 2018.

Explica coas túas palabras en que consiste o conflito da mina de Touro

Un veciños intenta lidiar cunha empresa privada para que non extráian cobre dunha mina.

Se vivises na zona de Touro serías partidario ou contrario á apertura da mina. Explica as razóns da túa resposta

Sería partidario, son os principios do capitalismo; gañar diñeiro a costa do traballo de obreiros e do medio ambiente. Crearía moitos postos de traballo e ganaríase moito diñeiro co cobre.

Cal das dúas posturas mostra máis respecto polo patrimonio natural e cultural da zona? Xustifica a túa resposta.

As dúas o mostran. Os detractores só usan bilis falacias comunistas e ecoloxistas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 4. CARTAS DE SOLICITUD DE VALIDACIÓN DE CUESTIONARIOS DE PROFESORADO Y ALUMNADO.

Carta de Solicitud de validación de entrevista

Lunes 30 de abril de 2018

Estimado/a XXX:
Soy Jorge Conde Miguélez, estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, y el motivo de escribir esta carta es para solicitaros la revisión de un instrumento que voy a utilizar en el trabajo de recogida de datos de la tesis doctoral que estoy realizando en estos momentos. El trabajo está dirigido por los profesores Ramón. V. López Facal y José A. Armas Castro y está incluido dentro del proyecto COMDEMO EDU-65621-C3-1-R. El título de esta tesis es el siguiente: "El patrimonio cultural en la educación primaria: representaciones y prácticas de profesores y estudiantes en los centros públicos de Santiago de Compostela".

La investigación tiene como ámbito temático general la educación patrimonial y como ámbito concreto nos interesa analizar las representaciones sociales de los actores educativos de Santiago de Compostela sobre el uso y valoración del patrimonio.

Los participantes de esta fase inicial de la investigación son 6 profesores de los últimos cursos de educación primaria de los centros públicos del contexto de Santiago de Compostela que tengan experiencia en la realización de prácticas utilizando el patrimonio cultural y que nos puedan servir como expertos.

El instrumento que se va a emplear para la recogida de la información es una entrevista de la que se pretenden obtener unas categorías de análisis con las que poder construir un cuestionario posterior de respuesta cerrada, y de esta manera podamos abarcar a un número mayor de participantes.
Lo que os pedimos es que:
1. Valoréis la corrección de los enunciados del guion de la entrevista, en cuanto a su coherencia, suficiencia, pertinencia, etc.;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Si lo creéis necesario que incorporéis algún ítem, establezcáis las sugerencias y correcciones que según vuestro criterio puedan contribuir a la mejora del guion;
3. Obligados por los plazos de realización del trabajo y por los criterios de viabilidad que nos indican los docentes que vamos a entrevistar (fin de curso académico) nos gustaría contar con tu respuesta lo antes posible;
Te agradecemos tu ayuda. Si tienes alguna pregunta adjunto mi número de teléfono personal (630993348) o me pongo en contacto contigo por la vía de preferencia que me indiques.
Un saludo y muchas gracias por la atención.

Jorge Conde Miguélez.
Estudiante de doctorado. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Grupo RODA.
Correo electrónico: j.conde@usc.es

Carta de solicitud de validación de cuestionarios de profesorado y alumnado

Estimado/a XXXXXX:

Escribo este correo para solicitarte una validación de los dos instrumentos con los que voy a realizar la investigación de tesis en las aulas de Santiago de Compostela. Los instrumentos son un cuestionario para los profesores (derivado de la entrevista) y un cuestionario para el alumnado. El cuestionario para los profesores contiene principalmente ítems de respuesta cerrada y el del alumnado tiene un diseño en el que se piden narrativas, hay imágenes y tiene ítems de respuesta cerrada.
Como puedes ver utilizo la formulación de tabla de validación de Corral (2009) un poco adaptada a nuestro estudio. Al final de las tablas de validación aparece la información bibliográfica de la misma y una mención a la persona que nos ha recomendado su uso.
Para resumir un poco el texto voy a entrar en materia de manera directa; nos gustaría contar con tu juicio de experto para poder aplicar estos instrumentos lo antes posible, si pudiera ser en la 2ª semana de febrero de 2019 debido a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que tengo una estancia en Portugal el mes de marzo y el análisis de estos datos es una de las tareas que debo realizar.
Te agradecemos tu ayuda. Si tienes alguna pregunta adjunto mi número de teléfono personal (630993348) o me pongo en contacto contigo por la vía de preferencia que me indiques.

Un saludo y muchas gracias por la atención.

Jorge Conde Miguélez.
Estudiante de doctorado. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Grupo RODA.
Correo electrónico: j.conde@usc.es

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 5. CARTAS DE SOLICITUD DE PARTICIPACIÓN A LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Bos días.

Son **Jorge Conde Miguélez** docente e investigador da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. O motivo de escribir este correo é establecer un contacto inicial que permita retomar o establecido o ano pasado no que estiven neste centro para entregar un resumo dunha investigación sobre a utilización do patrimonio nos centros educativos.

A colaboración que se solicita para a investigación (tese doutoral) consiste en aplicar un **cuestionario** ao alumnado de 6º curso de educación primaria (20-25 alumnos/as), e outro cuestionario a 2 ou 3 docentes de 5º e 6º curso de educación primaria. Os cuestionarios pretenden recoller información sobre diversos aspectos relacionados coa utilización do patrimonio nas aulas de educación primaria, proxectos, saídas, actividades, etc. Sería interesante realizalos o mesmo día nunha sesión para entorpecer o menos posible o voso traballo.

As datas nas que interesaría facer o cuestionario serían:

En **outubro**: a partires do día 4 calquera día.

Sería moi importante para o desenvolvemento desta investigación que puideramos contar coa vosa colaboración. Os centros que están seleccionados para este estudo son os CEIP públicos de Santiago de Compostela e a súa contorna próxima. Por suposto a información que se recolla será tratada garantindo o anonimato, a confidencialidade e o retorno dos resultados.

Un saúdo e grazas pola atención prestada. Estes días intentarei poñerme en contacto co voso centro por teléfono para concretar e ampliar a información. O meu teléfono de contacto é 630993348 (Jorge).

Santiago, 6 de xuño de 2019

Jorge Conde Miguélez.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 6. LISTA DE CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN.

Centros educativos de la muestra invitada que participaron el estudio

Nombre	Concello	Provincia
CEIP Apóstolo Santiago	Santiago de Compostela	A Coruña
CEIP de Prácticas López Ferreiro	Santiago de Compostela	A Coruña
CEIP Ramón Cabanillas	Santiago de Compostela	A Coruña
CEIP Plurilingüe Cardeal Quiroga Palacios	Santiago de Compostela	A Coruña
CEIP Lamas de Abade	Santiago de Compostela	A Coruña
CEIP Arquitecto Casas Novoa	Santiago de Compostela	A Coruña
CEIP Mestre Rodríguez Xixirei	Santiago de Compostela	A Coruña
CEIP Plurilingüe Monte dos Postes	Santiago de Compostela	A Coruña
CEIP de Vite I	Santiago de Compostela	A Coruña
CEIP de Roxos	Santiago de Compostela	A Coruña
CEIP Pío XII	Santiago de Compostela	A Coruña
CEIP das Fontiñas	Santiago de Compostela	A Coruña

Centro educativo que finalmente no participó en el estudio

Nombre	Concello	Provincia
CEIP Raíña Fabiola	Santiago de Compostela	A Coruña

Centro educativo en el que se realizó el pilotaje de los instrumentos. (No se incluyó en el estudio)

Nombre	Concello	Provincia
CPI Plurilingüe Antonio Orza Couto	Boqueixón	A Coruña

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 7. ENLACE VIRTUAL PARA EL ACCESO AL ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Después de formular una petición previa al autor se puede acceder a los datos de la tesis obtenidos de los análisis con los programas informáticos en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1RG8ygLGRr2OrrHbhxrR7wf_ip1Q8UdA0

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

En esta tesis doctoral se indaga sobre las representaciones de los actores educativos (profesores y estudiantes) en las aulas de educación primaria del área de Santiago de Compostela sobre el concepto, valoración y uso educativo del patrimonio. Se adopta un enfoque fenomenológico. Se utiliza la Teoría de las Representaciones Sociales para analizar cómo los participantes atribuyen significado a los diferentes objetos de estudio y cómo estos significados condicionan sus actuaciones en el contexto escolar. La metodología empleada la define como Investigación Mixta. Los datos se procesan con Atlas.ti y SPSS. A partir de los resultados se obtienen unas implicaciones educativas del estudio.