

Representaciones sociales del alumnado de educación primaria sobre el patrimonio. Estudio por medio de la asociación de palabras

Jorge CONDE MIGUÉLEZ
Xosé ARMAS CASTRO

Datos de contacto:

Jorge Conde Miguélez
Universidad de Santiago de
Compostela
j.conde@usc.es

Xosé Armas Castro
Universidad de Santiago de
Compostela
xose.armas@usc.es

Recibido: 02/07/2019
Aceptado: 15/07/2019

RESUMEN

Se ofrecen resultados de una investigación cualitativa de tipo fenomenológico sobre las representaciones del alumnado de educación primaria del área urbana de Santiago de Compostela sobre el patrimonio. El objetivo es identificar los elementos que conforman el núcleo central y la periferia de las representaciones del alumnado sobre el patrimonio, dada su relevancia para la toma de decisiones en el ámbito de la educación patrimonial. En la investigación participaron 105 estudiantes de 5 centros públicos del área urbana de Santiago de Compostela distribuidos de forma equilibrada entre géneros. Los datos se recogieron en el contexto natural del aula por medio de un cuestionario en el que se les solicitaban 10 palabras relacionadas con patrimonio. Tomando como marco de referencia la teoría de las representaciones sociales, de forma más concreta la *Central Core Theory* (Abric, 2001), para el análisis de los datos se ha utilizado la herramienta Atlas.ti que proporciona rigor metodológico y facilita el tratamiento y clasificación de cantidades importantes de datos. Los resultados indican que el alumnado comparte una representación que se identifica fundamentalmente con el patrimonio histórico-cultural de tipo material, correspondiente a épocas de un pasado alejado y vinculado a su entorno local.

PALABRAS CLAVE: Representaciones sociales; Patrimonio; Estudiantes; Educación primaria; Asociación de palabras.

Social representations of primary Education students on heritage. Study by the word association

ABSTRACT

Results of a qualitative research of phenomenological type are offered on the representations of primary school students from the urban area of Santiago de Compostela about heritage. The objective is to identify the elements that make up the central nucleus and the periphery of student representations about heritage, given its relevance for making decisions in the field of heritage education. The research involved 105 students from 5 public centres in the urban area of Santiago de Compostela distributed in a gender-balanced manner. The data was collected in the natural context of the classroom by means of a questionnaire in which they were asked for 10 words related to heritage. Taking as a frame of reference the theory of social representations, more specifically the *Central Core Theory* (Abric, 2001), for the analysis of the data the Atlas.ti tool has been used, which provides methodological rigor and facilitates the treatment and classification of large amounts of data. The results indicate that the students share a representation that is fundamentally identified with the historical-cultural heritage of a material type, corresponding to periods of a distant past and linked to their local environment.

KEYWORDS: Social representations; Heritage; Students; Primary education; Word association

Introducción

La construcción histórica de lo que entendemos por patrimonio, así como su papel en la conformación de la identidad y el poder en las sociedades han sido objeto de numerosos estudios en las tres últimas décadas dentro del creciente interés de diferentes disciplinas por el patrimonio (Harrison, 2013; Smith, 2006; van Boxtel, Grever y Klein, 2016; Waterton y Watson, 2015).

El significado que las personas otorgamos al patrimonio tiene una influencia decisiva, no solo en la forma en que seleccionamos, valoramos o ignoramos determinados elementos patrimoniales, sino también en el desarrollo del sentido de pertenencia y la construcción de la identidad como ciudadanos. La teoría de las representaciones sociales (Sammur, Andreouli, Gaskell y Valsiner, 2015; Wagner y Hayes, 2011) ha realizado aportaciones relevantes sobre la forma en que las personas adjudicamos significado y valor patrimonial a diferentes aspectos del pasado y del presente (Levy, 2017; Marmion, Wilkes y Calver, 2009; Savenije, van Boxtel y Grever, 2014; Magoga, 2017).

El objetivo de este trabajo es identificar las representaciones de una muestra de estudiantes de educación primaria del área de Santiago de Compostela sobre el patrimonio, utilizando el método de asociación de palabras para la recogida de la información.

La teoría de las representaciones sociales y sus usos educativos

La teoría de las representaciones sociales, formulada por Serge Moscovici en la segunda mitad del siglo XX, ha alcanzado un gran desarrollo, no solo en el ámbito de la psicología social sino en otros como la salud, la economía, el medio ambiente, la política y, para lo que aquí nos interesa, la educación. En este último terreno, ha contribuido a esclarecer la forma en que las personas representan la escuela y su función social, el fracaso escolar o las ideas de estudiantes y profesores sobre diferentes contenidos escolares (Alasino, 2011; Castorina y Barreiro, 2012; Jodelet, 2011)

Las representaciones sociales pueden definirse como “una forma de conocimiento socialmente desarrollada y compartida, que tiene una finalidad práctica y contribuye a la construcción de una realidad común para un grupo social determinado” (Jodelet, 1989, p. 53). Según Moscovici (2000) las representaciones sociales cumplen una triple función. En primer lugar, convertir lo nuevo y desconocido en familiar permitiendo a los actores sociales comprender y manejar la realidad. En segundo lugar, proporcionar a los grupos sociales un cuadro de referencias comunes que facilita la comunicación y refuerza la identidad. En tercer lugar, guiar los comportamientos sociales contribuyendo a definir lo que es correcto y deseable en cada contexto. En la formación las representaciones sociales resultan decisivas las condiciones históricas en que se desenvuelven las personas, su inserción en un determinado grupo (de género, clase, edad, cultura) y las instituciones con las que interactúan, entre ellas, la familia, la escuela y los medios de comunicación.

De las diversas orientaciones que ha adoptado la teoría de las representaciones sociales, para nuestro estudio interesa fundamentalmente el enfoque estructural (Abric, 2001; Moliner y Abric, 2014). Según este enfoque, las representaciones sociales se componen de un núcleo central y una periferia. El *núcleo central* está formado por elementos que actúan como organizadores, otorgan sentido al conjunto de la representación y son muy estables e independientes de los contextos de los individuos. A su vez, los elementos que ocupan la *periferia* son más variables, se adaptan a diferentes contextos y actúan como protectores del núcleo central.

La libre asociación de palabras es un método de recolección de datos frecuentemente utilizado en el análisis de la estructura de las representaciones sociales. Proporcionar una palabra-estímulo y solicitar a los informantes las palabras o ideas que aparecen espontáneamente en su mente facilita el acceso a la representación social sobre el objeto de estudio. La frecuencia de las palabras asociadas, el orden de aparición y la relevancia otorgada por los informantes constituyen los procedimientos para acceder a los aspectos centrales y periféricos de las representaciones.

Wagner et al. (1996), utilizando como estímulos las palabras “guerra” y “paz” con una amplia muestra de jóvenes catalanes, vascos y nicaragüenses, obtuvieron resultados reveladores sobre los componentes centrales y

periféricos de las representaciones teniendo en cuenta los contextos pacíficos o conflictivos de los informantes. Sarrica y Wachelke (2010) realizaron una investigación similar con una muestra de 112 estudiantes italianos de 14 a 17 años utilizando los estímulos “guerra” y “paz” y contrastando los resultados de alumnado implicado y no implicado en actividades escolares de educación para la paz. Dany, Urdapilleta y Lo Monaco (2014) solicitaron a una muestra de 138 estudiantes franceses de 14 a 15 años cinco palabras relacionadas con “éxito académico” utilizando como criterios de análisis el orden de aparición y la importancia otorgada por los informantes. Por último, Piermattéo, Tavani y Lo Monaco (2018) solicitaron a una muestra de 94 estudiantes de 18 a 20 años de una universidad francesa palabras asociadas al estímulo “drogas”. Además de los indicadores de frecuencia y relevancia de las palabras, utilizaron también la contextualización semántica, es decir, el tipo de relación que los informantes establecen entre el estímulo y las palabras asociadas, logrando así un mayor rigor interpretativo.

Nuestro trabajo analiza las representaciones de un grupo de 105 estudiantes de educación primaria (11 a 12 años) sobre el patrimonio, utilizando el método de asociación de palabras para la recogida de los datos.

El patrimonio en las representaciones sociales de los estudiantes

La proliferación de estudios sobre el patrimonio y sus términos asociados ha puesto de manifiesto una progresiva ampliación de sus significados, desde la comprensión más antigua vinculada a los “monumentos históricos” hasta acabar incluyendo patrimonio natural y cultural, tangible e intangible, pasado y presente. La atención se ha trasladado desde los objetos patrimoniales al “proceso” por el cual las personas y las sociedades atribuimos valor patrimonial a diferentes lugares, objetos o prácticas sociales en función de los diferentes contextos contemporáneos (Ahmad, 2006, Harrison, 2015; Lowenthal, 2005).

Partiendo de la idea de que las personas y los grupos sociales nos relacionamos con el pasado de formas diferentes en función de prácticas sociales, identidades y futuros deseables diferentes, conocer la forma en que las personas representamos, valoramos y nos relacionamos con el patrimonio resulta decisivo. En este sentido, estudiar las representaciones, valores y vinculaciones de los estudiantes con el patrimonio proporciona claves para orientar la educación patrimonial en las aulas.

Savenije et al. (2014), utilizando cuestionario, entrevista y observación, estudiaron las concepciones y actitudes de 55 estudiantes de 13-14 años de la ciudad de Ámsterdam en relación con el comercio de esclavos como un patrimonio “difícil” de la sociedad holandesa. Levy (2017) por medio de estudios de caso, analizó la forma en que estudiantes de origen vietnamita, chino y judío construyen narrativas sobre acontecimientos con los que tienen vinculaciones patrimoniales, como la Guerra de Vietnam, la Revolución Cultural China y el Holocausto judío, respectivamente.

Giacomasso, Mariano y Conforti (2014) analizan, en el contexto de una experiencia de educación patrimonial, las representaciones de estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Olavarría (Buenos Aires) sobre el patrimonio, poniendo de manifiesto el discurso hegemónico dominado por el patrimonio material, antiguo y construido. Magoga (2017), utilizando cuestionarios, grupos focales y observación, hace un análisis comparado de las representaciones de estudiantes de 12 a 16 años de dos escuelas situadas en Treviso (Italia) y Cajamarca (Perú). Los resultados de estas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de la exploración de las representaciones del alumnado sobre el patrimonio para el diseño de las propuestas de educación patrimonial.

Nuestro estudio analiza las representaciones sociales de una muestra de estudiantes del último curso de educación primaria (11-12 años) de la ciudad de Santiago de Compostela sobre el patrimonio, utilizando como instrumento de recogida de datos un cuestionario en el que, entre otros ítems, se solicita a los estudiantes 10 palabras relacionadas con “patrimonio”.

Método

Esta investigación participa de los métodos cualitativos, más concretamente, de la tradición fenomenológica (Flick, Kardoff y Steinke, 2004; Denzin y Lincoln, 2018) en la medida en que se ocupa de describir e interpretar una realidad educativa tomando en cuenta los puntos de vista de los protagonistas. En el estudio participaron 105 estudiantes (52 niñas y 53 niños) de 6º curso de educación primaria (11-12 años) de 5 centros públicos del área de Santiago de Compostela. El alumnado fue informado de la participación voluntaria y del tratamiento anónimo de la información. La investigación se acoge a los postulados éticos de la Convención de Helsinki de 1976 (Asociación Médica Mundial, 2008).

Los datos se recogieron en los meses de febrero a mayo de 2019, en el contexto natural de aula. Se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc* y validado por expertos de 4 universidades, que incluía preguntas abiertas y de opción múltiple. La variable objeto de análisis en este trabajo formaba el ítem 1 del cuestionario, en el que se solicitaba a los alumnos 10 palabras asociadas al estímulo “patrimonio”:

Cita 10 palabras que tengan relación con PATRIMONIO. Escríbelas en los cuadros de la tabla siguiendo un orden descendente. Cuando hayas cubierto todos los cuadros selecciona las tres palabras que consideres más importantes y numéralas de 1ª a 3ª en el cuadro gris de la derecha (1ª= más importante, 3ª= menos importante)

palabras	relevancia	palabras	relevancia

Como propone la *Central Core Theory* (Abric, 2001; Lo Mónaco, Piermattéo, Rateau y Tavani, 2017), se siguieron dos fases en la recogida de la información que se pueden asociar a un método mixto de análisis. En la primera fase (método cuantitativo), se pidió a los participantes 10 palabras asociadas al estímulo “patrimonio” con la finalidad de realizar un conteo de frecuencia, siendo las palabras más mencionadas candidatas a formar parte del núcleo central de la representación. En la segunda fase (método cualitativo) se les solicitó que eligieran las tres palabras que consideraban más importantes por su relación con el término patrimonio; a través de la importancia otorgada (rango de importancia), se obtendría un segundo criterio para incluirlas en el centro de la representación. Al mismo tiempo, al respetar el orden de aparición, las palabras que apareciesen antes deberían formar parte igualmente del núcleo de la representación. La frecuencia, grado de importancia y velocidad de aparición son los indicadores que se han utilizado en varios estudios sobre el análisis de la estructura de las representaciones (Lo Mónaco et al., 2017; Dany, Urdapilleta, y Lo Monaco, 2015; Moliner, y Abric, 2014).

Para el tratamiento de los datos se ha utilizado la herramienta Atlas.ti, (versión 8.3.1), un software inspirado en la Grounded Theory que proporciona rigor y coherencia al análisis de datos cualitativos, además de facilitar la recuperación y codificación de la información (San Martín, 2014). Se realizaron los tres tipos de codificación de los datos (directa, axial y selectiva), que proponen Strauss y Corbin (2002) para el desarrollo de la Grounded Theory. Para estas tareas, se utilizó la herramienta específica de Atlas.ti denominada “contador de palabras” y se exportaron los resultados en CSV (Comma Separated Values) para facilitar el proceso de construcción de las gráficas.

Resultados

Los resultados obtenidos proporcionaron un gran número de palabras (889) de las cuales 373 son palabras diferentes. De los 110 cuestionarios distribuidos, se cubrieron total o parcialmente 105. No se completó la tarea de manera satisfactoria en 5 casos que fueron anulados para el análisis. En la Tabla 1 se presenta la producción total de términos teniendo en cuenta la variable independiente “género de los participantes”. Se ha calculado la media y la moda de cada subgrupo.

Tabla 1

Número total de palabras relacionadas con “patrimonio”, media y moda teniendo en cuenta el género de los participantes. Elaboración propia

Alumnado (n=105) y palabras relacionadas (n=889)				
Alumnado		Palabras totales	Media	Moda
Masculino	53	441	8.3	10
Femenino	52	448	8.6	10
Total	105	889	8.4	10

Los datos parecen revelar una producción de palabras elevada ya que la media por participante es de 8.4 palabras. La moda global (10) pone de relieve que los estudiantes tuvieron un buen nivel de participación e implicación en la tarea y la mayor parte completó toda la cuadrícula como se les solicitó. Considerando los géneros por separado, la media de producción de términos es muy similar, aunque la del alumnado femenino (8.6) es un poco más elevada que la del masculino (8.3).

A continuación, para realizar lo que Abric (2001) denomina diagnóstico de centralidad, se ofrecen los datos siguiendo una secuencia estructurada. En primer lugar, se muestra la frecuencia de aparición de las palabras; a continuación, las palabras de mayor velocidad de aparición; por último, las palabras más importantes según la elección de los participantes. Finalmente, se presenta gráficamente la combinación de los tres análisis mencionados para identificar los aspectos centrales y periféricos de las representaciones del patrimonio.

Centralidad basada en la frecuencia de aparición

En la *figura 1* Se ofrece una selección inicial de las palabras candidatas a formar el núcleo central de la representación por su frecuencia de aparición. Aparece presentada una selección de 25 palabras (de las 373 obtenidas) en las que el número de veces que aparecen se representa en un rango que abarca desde un máximo de 35 a un mínimo de 7 veces. Las 11 palabras más citadas (color negro en la figura) son las candidatas para pertenecer al núcleo. De este modo, las 11 palabras que el alumnado asocia de modo mas frecuente con el término “patrimonio” son: *catedral* (35), *dinero* (29), *casa* (20), *monumento* (19), *lugares* (18), *ciudad* (15), *cultura* (15), *humanidad* (14), *edificio* (13), *iglesia* (13) y *parque* (13). Las palabras que tienen una frecuencia de aparición inferior a 13 (color gris claro en la figura) se enviarán a la periferia. En este primer análisis se puede apreciar que las palabras más frecuentes tienen que ver principalmente con el patrimonio material en forma de edificaciones y monumentos y el patrimonio inmaterial

solo aparece bajo alguna de las acepciones de la palabra *cultura*. La palabra *dinero* aparece en un lugar destacado y esa circunstancia refuerza el sentido material con el que revisten al patrimonio y conecta inicialmente las representaciones con una acepción tradicional del patrimonio que se define por una acumulación de bienes tangibles. Esta imagen inicial se matizará con los resultados obtenidos con los análisis de velocidad de aparición e importancia adjudicada por los participantes.

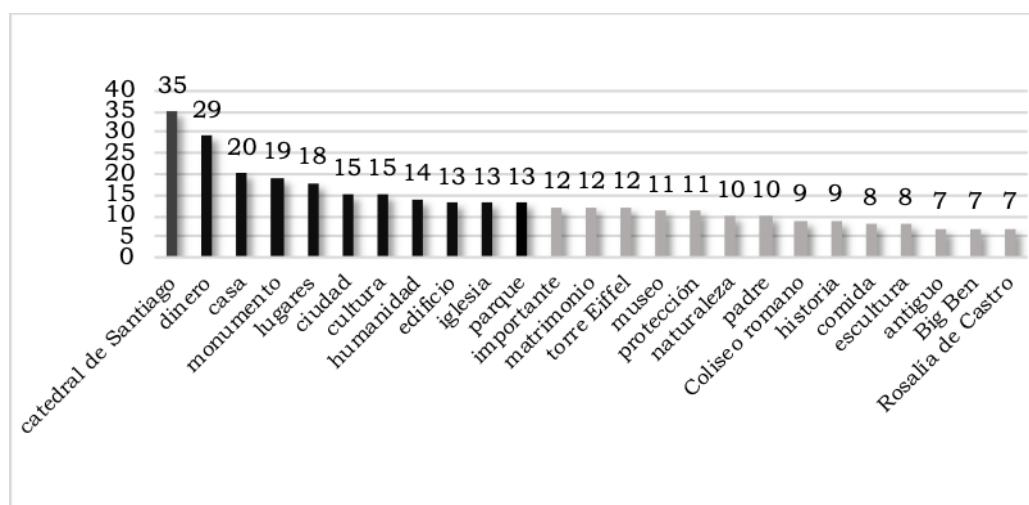


Figura 1. Palabras relacionadas con el término “patrimonio” que tienen mayor frecuencia de aparición. Elaboración propia.

Centralidad basada en la velocidad de aparición

En la figura 2 se ofrecen las palabras que los estudiantes han escrito en primer lugar. Se han seleccionado los 5 primeros términos de cada una de las matrices de un total de 105. El total de elementos explicitados es de 25 de los cuales se presenta una selección de 9 términos (color negro en la figura) con una frecuencia de aparición mínima de 10, que serían las candidatas al *central core*. Teniendo en cuenta la velocidad de aparición, el alumnado asocia a “patrimonio” las siguientes palabras: *Catedral de Santiago* (27), *dinero* (27), *casa* (15), *importante* (11), *ciudad* (10), *esculturas* (10), *Humanidad* (10), *iglesias* (10) y *antiguo* (10), que serían las candidatas a ocupar el núcleo central de la representación. Las palabras que aparecieron con menos velocidad (color gris claro en la figura) son las que formarían la periferia. De nuevo en este segundo análisis las palabras candidatas al núcleo vuelven a estar relacionadas con el patrimonio material principalmente inmueble (catedral, casa, iglesias). Después de este segundo análisis, las palabras que van incrementando su hegemonía en el *central core* son: *catedral*, *dinero*, *casa*, *ciudad*, *humanidad* e *iglesias*.

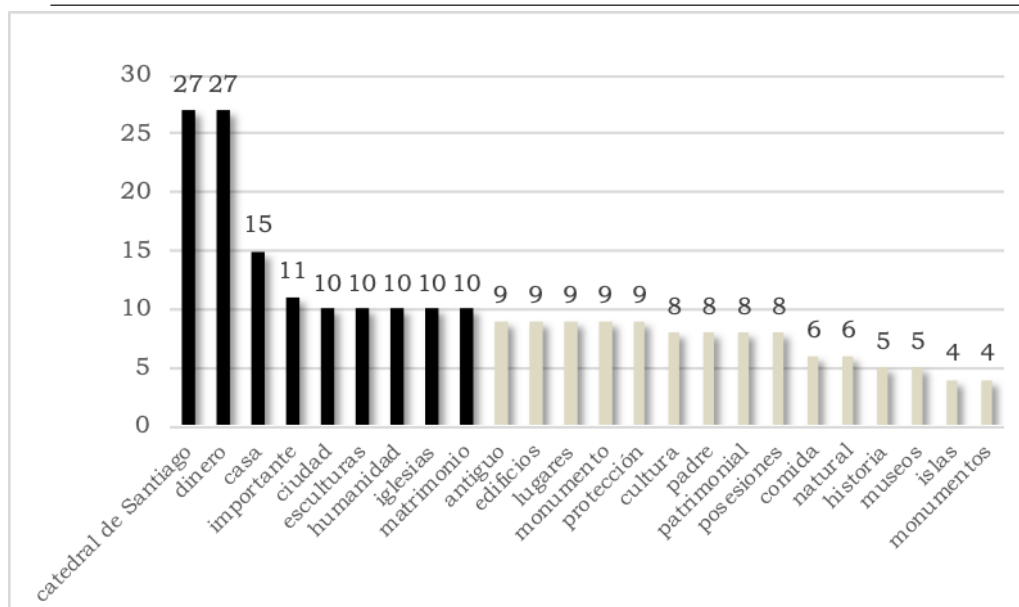


Figura 2. Palabras relacionadas con el término "patrimonio" que tienen mayor velocidad de aparición. Elaboración propia.

Centralidad basada en la relevancia adjudicada por los estudiantes

En la *Tabla 2* aparecen representadas las palabras que fueron elegidas por los estudiantes como aquellas que percibían con un vínculo más fuerte con la palabra patrimonio. Se les pidió que seleccionaran tres de las diez palabras que habían escrito y que le adjudicaran un valor de la 1ª a la 3ª, teniendo la 1ª el mayor nivel de importancia y la 3ª el menor. Se ofrece una selección de 12 palabras en cada uno de los tres niveles, pero se visualizan en negrita las 5 más comunes y de mayor frecuencia en cada uno de esos niveles. Estas cinco palabras de cada nivel son las candidatas para formar el núcleo central de la representación.

El resultado del análisis apunta a que los estudiantes creen que las palabras que tienen una relación más importante con la palabra patrimonio, son las siguientes: *catedral*, *dinero*, *monumento*, *importante*, *casa*, *protección*, *comida*, *lugar*, *cultura*, *matrimonio* y *política*. La periferia estará compuesta por las palabras cuyo rango de importancia menor que la de estas 5 hegemónicas en cada uno de los niveles de importancia. Nuevamente varias de las palabras resultantes de haber aplicado este filtro coinciden con las halladas en los otros dos criterios. Así las palabras: *catedral*, *dinero* y *casa*, aparecen en los tres análisis con lo que se confirma su pertenencia definitiva al núcleo de la representación.

Tabla 2

Tres niveles de importancia de las palabras con respecto a su relación con el término “patrimonio” según la percepción del alumnado. N=105. Elaboración propia. (F)=frecuencia de aparición

1º Nivel de importancia		2º Nivel de importancia		3º Nivel de importancia	
	F		F		F
Catedral	19	Protección	8	Cultura	5
Dinero	16	Monumento	5	Casa	4
Monumento	5	Casa	4	Catedral	3
Importante	4	Comida	3	Matrimonio	3
Casa	3	Lugar	3	Política	3
Cultura	3	Museo	3	Aeropuerto	2
Historia	3	Animal	2	Camino De Santiago	2
Matrimonio	3	Calles	2	Castillos	2
Padre	3	Camino De Santiago	2	Costumbres	2
Familia	2	Catedral	2	Escuela	2
Humanidad	2	Dinero	2	Escultura	2
Muralla china	2	Edificio	2	Estatuas	2

Síntesis de los tres criterios de análisis. Estructura final de las representaciones.

En la *Figura 3* se ofrece el resultado global de los tres criterios utilizados para el diagnóstico de centralidad de las representaciones de los estudiantes sobre el estímulo “patrimonio”. Los términos resultantes de los análisis han sido sometidos a una comparación interna. Se han seleccionado los que tenían mayor número de menciones y los que eran comunes en dos o más análisis. Las demás palabras se presentan formando parte de tres periferias sucesivas.

Se ha establecido definitivamente que el núcleo central de estas representaciones estaría constituido por 9 términos: *Catedral de Santiago, dinero, casa, monumento, humanidad, cultura, iglesias, lugares y edificio*. Estas palabras candidatas al núcleo son las que otorgan el significado al conjunto de la representación. Catedral, dinero y casa son los que tienen una posición destacada pues son los términos que han aparecido en los tres análisis, contando al mismo tiempo con un mayor número de menciones.

Los elementos que constituyen las periferias de las representaciones son los más concretos, vividos y dinámicos. Presentan una gran diversidad. Por una parte, aspectos del patrimonio histórico local o global de elevada antigüedad (Catedral de Santiago, Coliseo romano, Muralla china); en segundo lugar, elementos del patrimonio natural (islas, parque, naturaleza), en tercer lugar, aspectos del patrimonio inmaterial (Camino de Santiago, Rosalía de Castro, cultura); finalmente, aspectos de las experiencias escolares (escuela, museo, escultura), y cotidianas (calles, familia, comida o aeropuerto). Estas periferias derivan de los contextos personales de los

sujetos y cumplen la función de protección del núcleo.



Figura 3. Núcleo central y periferia de la representación social del alumnado sobre el patrimonio. Síntesis de los tres criterios. Elaboración propia.

Conclusiones

Este estudio ha permitido acceder a las representaciones de una muestra del alumnado de 6º curso de educación primaria de la ciudad de Santiago de Compostela. El método de libre asociación de palabras ha demostrado ser una herramienta útil ya que se ha facilitado la recogida de un elevado y variado número de términos. De las palabras recogidas, finalmente 9 han sido las que se han seleccionado para su inclusión en el núcleo central de la representación: *catedral de Santiago dinero, casa, monumento, humanidad, cultura, iglesias, lugares y*

edificio.

Los datos parecen confirmar que el alumnado representa el patrimonio empleando una conjunción de dos perspectivas. Una vinculada a una noción tradicional (Harvey, 2001) representada por las palabras *Catedral de Santiago, dinero, monumento o iglesias*. En esta perspectiva, el patrimonio material y construido son los elementos dominantes, al mismo tiempo que la noción del patrimonio puede tener, como sostiene Llul (2005, p. 182), “un valor unívoco de riqueza personal”; esta podría ser la justificación de la presencia de *dinero y casa* en el núcleo central. La segunda perspectiva es una visión más acorde con la investigación actual; el centro de interés son las personas y los vínculos que establecen con los objetos patrimoniales (Fontal, 2013). Las palabras asociadas a esta perspectiva reflejan que el alumnado considera vinculados al patrimonio los elementos de su campo de experiencias y significados cotidianos, como *casa, lugares o edificio*. También conciben el patrimonio como un elemento esencial para la construcción de la identidad colectiva (*cultura*), y con una dimensión humana global (*humanidad*). La representación del patrimonio de los estudiantes de educación primaria que han participado en el estudio parece que comienza a hacerse más compleja y dinámica, sin embargo, los datos muestran que la perspectiva tradicional sigue siendo hegemónica.

Los resultados de este trabajo podrían completarse utilizando un último criterio de análisis de las palabras asociadas consistente en una “contextualización semántica” de los términos obtenidos, solicitando a los estudiantes que expliciten la relación de cada término con el patrimonio, lo que proporcionaría un mayor rigor interpretativo (Piermattéo et al, 2018). Sin embargo, este estudio ofrece el interés de abordar un aspecto que ha sido poco tratado en España en la investigación sobre las representaciones del alumnado en relación con el patrimonio.

Si queremos utilizar la educación patrimonial para contribuir al desarrollo del sentido de lugar y la construcción crítica de las identidades (Ahmad, 2006; Marmion et al., 2009) resulta necesario identificar las representaciones del alumnado (también del profesorado) sobre el patrimonio y sus usos educativos (Cuenca, 2003; Estepa y Martín, 2018). Y será necesario realizar propuestas de educación patrimonial con perspectivas sobre el patrimonio menos apegadas a los objetos y más orientadas hacia las personas, sus prácticas sociales, sus valores y sus vinculaciones con los diferentes patrimonios materiales e inmateriales, naturales y contruidos, pasados y presentes, locales y globales que pueden contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con un futuro sostenible.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Ahmad, Y. (2006). The Scope and Definitions of Heritage: From Tangible to Intangible, *International Journal of Heritage Studies*, 12(3), 292-300, DOI: 10.1080/13527250600604639.
- 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://doi.org/10.35362/rie5641500>
- 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. <http://doi.org/10.23938/ASSN.0522>
- Castorina, J., y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.
- 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.
- 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 & Quantity*, 49(2), 489-507. DOI: 10.1007/s11135-014-0005-z
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles/London: Sage.
- Estepa, J., y Martín, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En: P. Miralles and C. Carrasco, ed., *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza*, 1ª ed. Huelva: Octaedro, pp.75-86.
- Flick, U., von Kardoff, E., y Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Harrison, R. (2013). *Heritage. Critical Approaches*. Oxford/New York: Routledge.
- Harrison, R. (2015). Beyond “Natural” and “Cultural” Heritage: Toward an Ontological Politics of Heritage in the Age of Anthropocene, *Heritage & Society*, 8(1), 24-42. DOI: 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. DOI: 10.1080 / 13581650120105534
- 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*, 24, 225-246.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales*, 5, 45-78. DOI: 10.3917/puf.jodel.2003.01.0045
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.
- Levy, S. (2017) How Students Navigate the Construction of Heritage Narratives. *Theory & Research in Social Education*, 45(2), 157-188, DOI: 10.1080/00933104.2016.1240636.
- 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. DOI: 10.1111/jtsb.12124.
- Lowenthal, D. (2005). Natural and cultural heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 11(1), 81-92. DOI: 10.1080/13527250500037088
- Llul, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 175-204.
- Magoga, A. (2017). Las representaciones sociales de los niños y niñas de Cajamarca (Perú) y Treviso (Italia) sobre el patrimonio cultural (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_664732/alma1de2.pdf f. Consulta: 28/06/2019
- Marmion, M., Wilkes, K., y Calver, S. (2009). Heritage? What do you mean by heritage? En S. Lira, R. Arnoeda, C. Pinheiro, J. Pinheiro, F. Oliveira (Eds.) *Sharing Cultures: International Conference on Intangible Heritage* (pp. 575-584). Barcelos: Green Lines Institute.
- Moliner, P., y Abric, J.C. (2014). Central core theory. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.). *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 83-95). Cambridge: Cambridge University Press
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- 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. DOI:

10.1177/1525822X18781766

- Sammur, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (Eds.) (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>.
- Sarrica, M., y Wachelke, J. (2010). Peace and war as social representations: A structural exploration with Italian adolescents. *Universitas Psychologica*, 9(2), 315-330. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy9-2.pgrs.
- Savenije, G., Van Boxtel, C., y Grever, M. (2014). Sensitive 'heritage' of slavery in a multicultural classroom: Pupils' ideas regarding significance. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 127-148. DOI: 10.1080/00071005.2014.910292.
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Oxford: Routledge.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- van Boxtel, C., Grever, M., y Klein, S. (Eds.). (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*. New York/Oxford: Berghahn Books.
- Wagner, W., y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Wagner, W., Valencia, J., y Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, discourse and the 'hot' stable core social representations. A structural analysis of word associations. *British Journal of Social Psychology*, 35(3), 331-351. DOI: 10.1111/j.2044-8309.1996.tb01101.x.
- Waterton, E., y Watson, S. (Eds.). (2015). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. London: Palgrave Macmillan.