

La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado¹ actual a través del análisis de indicadores de alto impacto

Research on Heritage Education. Evolution and Current State Through analysis of High Impact Indicators

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340

Olaia Fontal

Universidad de Valladolid

Alex Ibañez-Etxeberria

Universidad el País Vasco

Resumen

Introducción: El tópic *educación patrimonial* ha evolucionado mucho en los últimos años. Aunque con mayor tradición en el ámbito iberoamericano, en España comienza su despegue a partir del año 2003, cuando se inicia una corriente de investigación que, tomando referentes de didáctica del patrimonio y museum studies, plantea una amplia revisión de la educación patrimonial y acoge en el concepto una visión más completa de este ámbito de conocimiento hasta configurarla, tras más de una década de investigaciones, como una disciplina científica. Método: Se analiza la evolución de la investigación en educación patrimonial en España a través de indicadores de alto impacto, fundamentalmente todos aquellos hitos de investigación científica estandarizados para todas las áreas de conocimiento y homologables a otros contextos. Para ello, consideraremos la producción de tesis doctorales, la obtención de proyectos

⁽¹⁾ Financiación: MINECO/FEDER, proyectos EDU2012-37212, EDU2015-65716-C2-1-R y EDU2015-65716-C2-2-R

competitivos en convocatorias nacionales de I+D+i, y la publicación de artículos en las bases de datos de referencia internacionales WOS y Scopus. Resultados: Los diferentes análisis estadístico-descriptivos y del contenido en las tres áreas de producción científica nos permiten conocer la evolución cronológica de la producción de Tesis Doctorales en España, proyectos competitivos o artículos de impacto, su distribución según las diferentes líneas de investigación, la evolución anual comparada por países de la producción de trabajos sobre Educación Patrimonial en las base de datos WOS y Scopus, la evolución de la producción científica global por áreas y por líneas de investigación, hasta definir diferentes enfoques genealógicos de investigación en educación patrimonial. Conclusiones: España se ha situado como primer país en el ámbito internacional en producción científica en materia de educación patrimonial, desarrollando al menos cuatro líneas de investigación en torno a la comunicación del patrimonio, la didáctica del patrimonio, la educación patrimonial y los aspectos curriculares relacionados con el patrimonio y la formación del profesorado.

Palabras clave: educación patrimonial, didáctica del patrimonio, investigación educativa, tesis doctorales, Indicadores cuantitativos, indicadores bibliométricos, evaluación de actividad científica, investigación fundamental.

Abstract

Introduction: The topic heritage education has considerably evolved in the last few years. While having a longer tradition in Latin American countries, in Spain it took off in 2003, when a research trend emerged which, in the wake of developments in heritage teaching and museum studies, undertook a deep revision of heritage education practices and enlarged this concept so as to include a more comprehensive view of this area of knowledge and transform it, after more than a decade of research, into a scientific discipline. **Method:** The present paper analyses the evolution of research on heritage education in Spain as reflected in high-impact indicators: essentially all standardized landmarks of scientific research that apply to every field of knowledge and can be extrapolated to other contexts. In order to do this, we will focus on the completion of doctoral dissertations, competitive projects awarded funding under national R&D&I calls for proposals and the publication of scientific papers in internationally recognised databases WOS and Scopus. **Results:** The several analyses conducted on these three areas of scientific production –both statistic-descriptive and content-based– enable us to learn about the timeline of PhD dissertations produced in Spain, competitive projects and papers published in impact journals, as well as the distribution of these outcomes across the several lines of research; they also make it possible to draw cross-country comparisons of research outputs on heritage education as reflected in the WOS and Scopus databases and to trace the evolution of scientific production by fields and lines of research in order to define

several genealogical approaches to research in heritage education. Conclusions: Spain has positioned itself as the world's leading country in terms of scientific output in the field of heritage education by developing at least four lines of research involving the following topics: heritage communication, heritage teaching, heritage education and curricular aspects related to heritage and teacher training programmes.

Key words: heritage teaching, educational research, doctoral dissertations, scientometric indicators, bibliometric indicators, evaluation of scientific activities, fundamental research

Introducción: Los textos de organismos internacionales como impulsores de la acción educativa en la gestión del patrimonio cultural

El origen del término educación patrimonial nos retrotrae hasta los años 60 del s. XX en Brasil, bajo un claro influjo epistemológico del pensamiento pedagógico de Freire. La publicación de la Guía Básica de Educación Patrimonial (Horta, Grumberg y Monteiro, 1999), supondrá un hito internacional así como la consolidación desde el ámbito gubernamental (IPHAN), orientado a la preservación del patrimonio cultural desde unas coordenadas de identidad, memoria y cultura popular (Gedeon, 2014).

Además de su origen brasileiro, la evolución internacional de la educación patrimonial está ligada a la UNESCO que, desde 1972, va otorgando en sus sucesivos tratados un papel cada vez más relevante a la educación, en el marco de la gestión del patrimonio cultural. En la *Convención sobre patrimonio mundial cultural y natural* ya se destina un capítulo entero a los programas educativos (UNESCO, 1972), idea que se extenderá en una serie de *Recomendaciones relativas a la participación de las masas populares en la vida cultural* (UNESCO, 1976). En 2001 se dará un avance significativo al abordarse el concepto de identidad vinculado a la educación (UNESCO, 2001), otorgándole un valor clave entre las *Medidas para luchar contra la destrucción intencional del patrimonio cultural* e instando a los Estados a “garantizar el respeto del

patrimonio cultural en la sociedad, en particular mediante programas educativos” (UNESCO, 2003, p. 67).

También el Consejo de Europa -a través de sus convenciones, declaraciones y recomendaciones-, ha transitado desde una educación patrimonial residual hasta situarla como eje de sostenibilidad del patrimonio. El año clave es 1998, cuando se publica la primera recomendación relativa a la educación patrimonial, en la que se entiende que las actividades educativas en el campo del patrimonio son una forma ideal de dar sentido al futuro, al proporcionar una mejor comprensión del pasado. En esta recomendación se define la educación patrimonial desde una perspectiva innovadora, pues se considera como un método de enseñanza basado en el patrimonio cultural, que incorpora métodos activos, enfoques interdisciplinarios, que busca la integración entre los diferentes ámbitos educativos y el empleo de la más amplia variedad de modos de comunicación y de expresión (UE, 1998, p. 31). En 2005, se señalan las políticas de patrimonio e iniciativas educativas como eje para garantizar la herencia cultural y promover el diálogo entre las culturas y religiones (UE, 2005, p. 1), y se hace hincapié en la necesidad de incorporar el patrimonio cultural en todos los niveles de la educación, no necesariamente como un objeto de estudio sino como recurso (UE, 2005, p. 5).

La educación patrimonial en España: de área de conocimiento a disciplina científica

En España, en consonancia conceptual con los textos internacionales, Colom define la educación patrimonial como “la acción educativa sobre los bienes colectivos que nuestra generación posee; bienes heredados o adquiridos, pero que queremos mantener y conservar, puesto que los dotamos de valor, o los consideramos como un valor en sí mismo” (Colom, 1998, p. 129). Su definición, que comprende las nociones de *transmisión* y *herencia*, destaca la importancia mediadora de la educación en este proceso de transferencia intergeneracional. No será hasta 1999 cuando, en el ámbito de la investigación, aparezca por primera vez el término “educación patrimonial” (Bardavio, 1999), aunque habrá que esperar hasta 2003 para encontrar la primera tesis doctoral que

plantea explícitamente la necesidad de configurar la educación patrimonial como disciplina de investigación (Fontal, 2003b). Hasta entonces, la idea de educación patrimonial se restringía fundamentalmente a la didáctica del patrimonio y, por tanto, era abordada como contenido de otras didácticas específicas, fundamentalmente Ciencias Sociales y Expresión Plástica.

El despliegue de la educación patrimonial deriva en varios modelos que, aunque paralelos en muchos momentos, presentan una evolución cronológica tendente hacia un enfoque holístico (Cuenca, 2002) e identitario, basado en la idea de vínculos y relaciones entre bienes y personas. Este tránsito recoge la propia evolución que ha transformado el concepto de patrimonio. Así, el *modelo instrumental o utilitarista* incluye todas aquellas propuestas relacionadas con el patrimonio o su gestión, en las que la acción educativa es un mero instrumento o medio para alcanzar fines no educativos y su empleo es muy frecuente en los ámbitos turísticos. El *modelo historicista*, si bien ya atiende a objetivos e incluso metodologías específicas de la educación, centra todo ello en los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio histórico, concediendo importancia al bien –especialmente a su dimensión conceptual– y pretendiendo que se acceda al conocimiento más académico del mismo. El modelo *mediacionista*, que tiene objetivos educativos claros en torno al patrimonio, ya entiende la necesidad de mediación entre patrimonio y sociedad como ineludible e incluso independiente de otros fines de gestión del patrimonio. Este modelo desemboca en los enfoques comunitarios tan frecuentes en Iberoamérica y entronca con el *modelo simbólico social o identitario*, en tanto considera el patrimonio como agente clave en los procesos simbólicos de conformación identitaria (Fontal, 2003b, pp.129-158). También este enfoque, extendido y ampliado, nos conduce a un *modelo vincular* o basado en el concepto de vínculos entre bienes y personas, actualmente en desarrollo.

Indicadores de alto impacto

Toda esta actividad de investigación tiene reflejo en la producción científica, y para poder valorar su presencia, objetivo principal de este trabajo, hemos optado por seleccionar una serie de indicadores que nos permitan hacerlo. Para ello, y en aras de poder vincular la producción en

el área de educación patrimonial con su entorno inmediato, hemos optado por la selección de indicadores de alto impacto, que se estructuran en 3 ámbitos: lectura de Tesis Doctorales, dirección de proyectos de I+D+i obtenidos en convocatorias en concurrencia competitiva y publicación de artículos científicos en bases de datos referenciales. Estos tres tipos de indicadores presentan características especiales y limitaciones específicas, pero ofrecen unos parámetros generales en torno al logro sometido, a evaluación inter pares, al contexto o la concurrencia competitiva (proyectos y artículos), y a la vocación de rendición de cuentas. Si bien es cierto que cada uno de los indicadores obedece a objetivos distintos, y puede por separado ofrecer dudas sobre su fiabilidad, una triangulación de sus datos obtenidos de estudios sectoriales, debe ofrecer una visión válida y generalizable de la situación de la investigación en el área de conocimiento y la identificación de sus líneas de investigación principales.

Así pues, el objetivo general de este estudio es el conocimiento y valoración de la producción científica en *educación patrimonial* a través de indicadores de alto impacto, identificar sus líneas de investigación, calibrar la potencia relativa de su producción a nivel internacional, y establecer una serie de genealogías de investigación que recojan la evolución del área y se aventuren en líneas de investigación futuras.

Método

Para la recogida de datos se han empleado bases de datos específicas para cada área de producción. Para las tesis doctorales se ha utilizado la base *Teseo* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que contiene registros de todas las tesis realizadas en España desde 1976; para los proyectos competitivos en planes nacionales de investigación hemos empleado los datos del Ministerio de Economía y Competitividad, concretamente las resoluciones de concesión de proyectos de investigación relativas los dos últimos planes nacionales de investigación. Finalmente, para los artículos hemos acudido a las bases de datos Web of Science (WOS) y Scopus.

Métodos de análisis de datos

En las tres áreas de producción científica se han realizado análisis estadístico-descriptivos y análisis del contenido que buscan conocer las temáticas y líneas de investigación que han articulado la educación patrimonial producida en España, con especial atención al periodo comprendido entre 2008 y la actualidad. Sin embargo, algunas búsquedas de datos han requerido ampliaciones cronológicas de este periodo, de modo que pudiésemos conocer referentes iniciales o evoluciones históricas.

TABLA I. Relación de bases de datos, periodos y métodos de análisis

Área de producción científica	Bases de datos para la recogida de datos	Periodos de búsqueda	Métodos de análisis
Tesis Doctorales	TESEO	1976-2016	Análisis estadístico-descriptivo / Análisis del contenido
Proyectos de I+D+i	SUVIDI	2008-2015	Análisis estadístico-descriptivo / Análisis del contenido
Artículos Científicos	WOS SCOPUS	WOS:1980-2016 SCOPUS: 1980-2016	Análisis estadístico-descriptivo / Evaluación del factor de impacto / Análisis del contenido

Fuente: elaboración propia

Procedimiento

El proceso de recogida y análisis de datos atiende, en una *primera fase*, a las tres áreas de producción científica de manera independiente, realizando análisis estadístico-descriptivos y análisis del contenido de acuerdo con el modelo propuesto por López-Noguero (2002). Para éste se ha empleado la técnica de la identificación y clasificación temática, así como la búsqueda de palabras en contexto. Hemos optado por una clasificación categorial derivada del análisis de la normativa referente realizada en otros estudios previos (Fontal, 2011; Fontal 2016a), que ha

convertido esas categorías en los descriptores temáticos que han guiado la selección de las muestras. Siguiendo el procedimiento, estas categorías se han sometido a crítica y discusión con los «jueces codificadores» conformados por los investigadores de los proyectos EDU2012-37212² especialistas en métodos de investigación educativa, que nos sirvieron de “árbitros de control de la fiabilidad del análisis, que ayudaron a perfilar y enriquecer las distintas categorías” (López-Noguero, 2002, p. 176).

Para la creación de las diferentes categorías hemos seguido los criterios de categorización de Berelson (1952), generando categorías homogéneas, exhaustivas, exclusivas, objetivas y pertinentes. También siguiendo este modelo, se emplea el tipo de fiabilidad de reproductividad mediante los jueces codificadores aplicando las mismas categorías, previamente definidas para evitar interpretaciones dispares (Krippendorff, 1997). El nivel de fiabilidad alcanzado ha sido del 93%-95% siguiendo la escala de Fox (1981). Continuando con el modelo de López-Noguero (2002), hemos buscado la validez de contenido (Fox, 1981), de manera que los investigadores hemos razonado los motivos de la categorización propuesta, defendiendo reglas en la selección de categorías basadas en la homogeneidad, inclusión, utilidad y exclusión mutua (López-Noguero, 2002, p. 177).

Tras este proceso de categorización temática, se han establecido los 10 descriptores temáticos (DT), que han guiado las búsquedas temáticas expansivas. Esos 10 descriptores, se han conjuntado en 6 agrupaciones temáticas (AT), de cuyo análisis hemos podido identificar las Líneas de investigación principales en el ámbito de la producción científica en educación patrimonial (Vid. Tabla II).

⁽²⁾ Educación patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del observatorio de educación patrimonial en España (OEPE).

TABLA II. Categorización temática

DESCRIPTORES TEMÁTICOS (DT)	AGRUPACIONES TEMÁTICAS (AT)	LÍNEAS DE INVESTIGACION¹
DT1: Educación patrimonial	AT1: Educación/enseñanza + patrimonio	LI1: Educación y Patrimonio
DT2: Comunicación del patrimonio	AT2: Educación + museos	LI2: Didáctica del Patrimonio
DT3: Difusión del patrimonio	AT3: Educación patrimonial	LI3: Educación Patrimonial
DT4: Interpretación del patrimonio	AT4: Didáctica del patrimonio/museografía didáctica	LI4: Patrimonio, currículum y profesorado
DT5: Enseñanza del patrimonio	AT5: Interpretación/comunicación/difusión del patrimonio	
DT6: Didáctica del patrimonio	AT6: Procesos de patrimonialización/identización	
DT7: Museografía Didáctica		
DT8: Musealización didáctica		
DT9: Patrimonialización		
DT10. Identización		

Fuente: elaboración propia

A partir de los resultados obtenidos, en una *segunda fase* se ha realizado una triangulación en el análisis (Arias, 2000) que nos ha permitido identificar los núcleos productivos activos, sus relaciones y su incidencia, hasta concluir en una ordenación en diferentes genealogías en investigación en educación patrimonial. Detallamos, a continuación, aspectos específicos del procedimiento en cada área de producción científica:

Tesis Doctorales

Se ha realizado una búsqueda siguiendo los descriptores temáticos (Vid. Tabla II) en la base de datos TESEO, tanto en títulos como en resúmenes. Asimismo, y teniendo en cuenta las limitaciones específicas de la base, se ha realizado una extensión en base a los directores. Una vez

seleccionado el universo de trabajos relacionados con educación y patrimonio, se ha depurado la muestra a través de la lectura crítica de los resúmenes, buscando la intencionalidad de los análisis de procesos educativos en torno al hecho patrimonial.

Proyectos de investigación competitivos

Con los mismos parámetros, se han vaciado las sucesivas resoluciones definitivas de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del actual MINECO, de los proyectos concedidos entre los años 2008 y 2015 dentro de los 2 últimos planes nacionales de investigación. Igual que en el caso anterior, se ha efectuado la misma búsqueda por descriptores temáticos y realizado el análisis de contenido, configurando la muestra final.

Artículos científicos

El *factor de impacto* de las revistas es el índice bibliométrico más utilizado para evaluar y comparar la producción entre países (Buela-Casal, 2013, 23). Para el análisis de la producción científica en el ámbito de las revistas, hemos limitado la búsqueda a las bases de datos consideradas de alto impacto en la comunidad científica de ciencias de la educación. Para ello, hemos seguido los criterios de la CNEAI para la concesión de los sexenios de investigación, que contemplan como bases de datos de alto impacto WOS y Scopus. En este caso, las potencialidades de las bases de datos han permitido una búsqueda más exhaustiva y focalizada, en función de su carácter internacional y su amplitud, por lo que nos hemos limitado al Descriptor Temático, Agrupación Temática y Línea de investigación *Educación Patrimonial*.

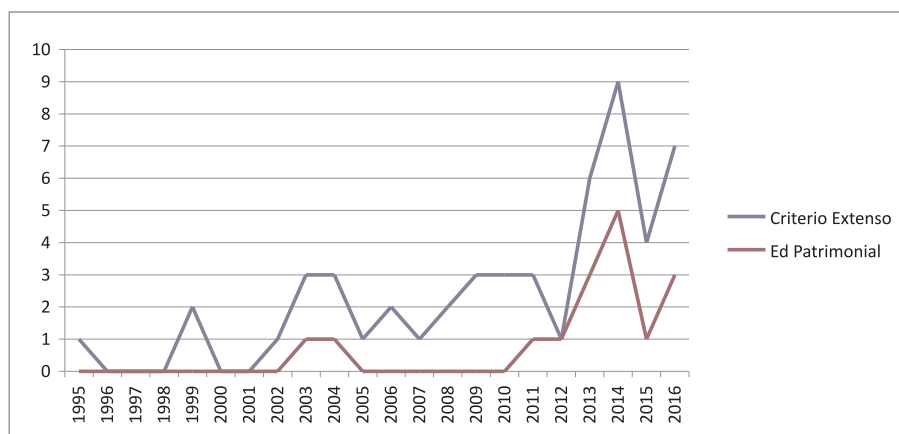
Resultados

La exposición de los resultados se va a estructurar en base a los estudios específicos realizados para cada área de producción, para concluir con una triangulación de las tres áreas.

Tesis Doctorales

El proceso de búsqueda ha generado una muestra de 52 tesis doctorales que abarcan desde la primera producción científica del área de Educación y Patrimonio en 1995, hasta las resultantes del fin de los programas de doctorado antiguos de 2016 (Vid. Grafico I).

GRÁFICO I. Evolución cronológica de la producción de Tesis Doctorales en España (1995-2016) sobre Educación y Patrimonio (criterio inclusivo) y Educación Patrimonial (criterio restrictivo).



Fuente: elaboración propia

El análisis de dicha producción, desde el punto de vista de las líneas de investigación definidas, nos permite ver que, en números absolutos, existe un cierto equilibrio entre las cuatro: *Educación Patrimonial*, *Didáctica del Patrimonio*, *Patrimonio*, *Currículum y Profesorado*, y el genérico *Educación y Patrimonio*. Los dos primeros, que acogen 17 y 14 trabajos respectivamente, son criterios explícitos sobre el propio posicionamiento de los autores en torno a ambos conceptos (Ibañez-Etxebarria, 2006); de los otros dos, uno responde al espacio más genérico, recogiendo 12 trabajos que no encuentran acomodo en los otros campos, y a uno específico que recoge 9 estudios de ámbito curricular, más los

relacionados con la investigación en formación del profesorado (Vid. Tabla III).

TABLA III. Distribución de la producción de Tesis Doctorales en España (1995-2016) según líneas de investigación

Línea de investigación	Nº de Tesis
Educación y Patrimonio	12
Didáctica del Patrimonio	14
Educación Patrimonial	17
Patrimonio, currículum y profesorado	9
Total	52

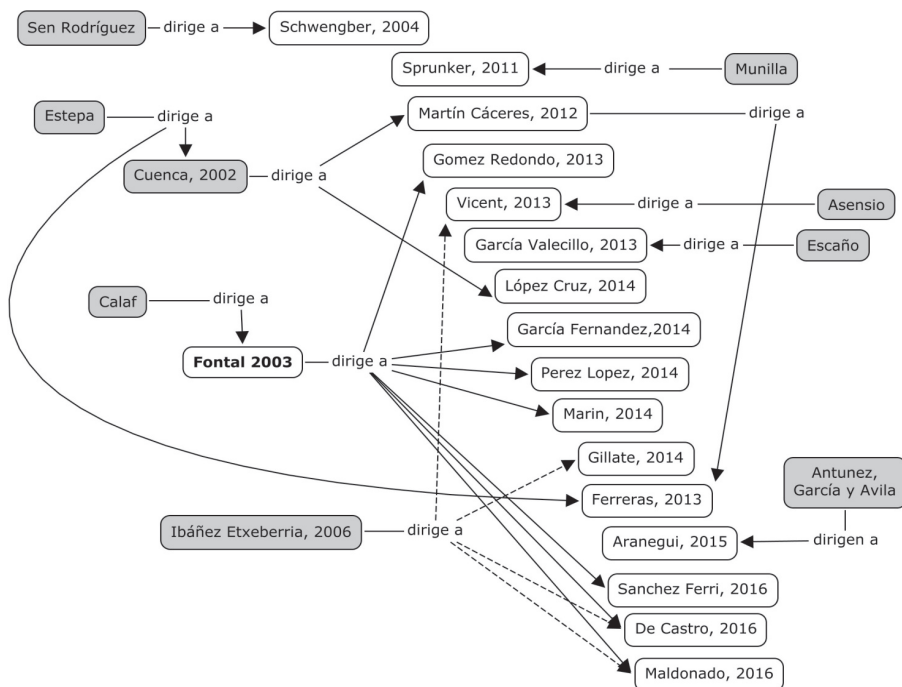
Fuente: elaboración propia

Si nos centramos en el descriptor *Educación Patrimonial*, vemos que un tercio de la producción (18 trabajos), recogen este concepto entre el título y/o el resumen. Curiosamente, la primera referencia explícita data de 1999, aunque en ella tan solo se recoge en el resumen el término *Educación Patrimonial*, tratándose de un estudio que entra en la dinámica curricular, por lo que lo excluimos de este grupo. Los otros 17 son los que clasificamos estrictamente como investigaciones en Educación Patrimonial. De éstos, 12 recogen en el título el término, y otros 2 lo registran con títulos homologables más amplios como “Educación y comunicación patrimonial” y “Educación artística y patrimonial”, mientras que en los otros 3 casos, aparece en el resumen.

Si rastreamos la genealogía de la producción doctoral, vemos que la línea de investigación de *Didáctica del Patrimonio* recoge 14 trabajos, de los cuales 10 se realizan en la Universidad de Barcelona bajo la dirección de J. Santacana y X. Hernández, a los que hay que sumar la tesis del primero. En la línea de *Educación Patrimonial*, con 16 registros, la producción está más repartida, pero con una genealogía más interrelacionada y un foco principal en Valladolid en torno a O. Fontal con 7, y su propia tesis 8, y otros en Huelva y País Vasco (Vid. Imagen I). En la línea de *Currículum y formación de profesorado*, entre los 9 trabajos destaca la producción de Huelva de la mano de J. Estepa y la de Oviedo de R. Calaf. Finalmente, como era de esperar en una línea más

genérica, no se identifican focos dominantes y se repiten grupos de trabajo.

IMAGEN I. Genealogía de Tesis Doctorales defendidas en España (1995-2016) sobre el descriptor *Educación Patrimonial*. Con fecha presentan descriptor Educación y Patrimonio.



Fuente: elaboración propia

Proyectos de investigación competitivos

Para analizar la producción científica en torno a los proyectos de I+D+i competitivos de ámbito nacional, hemos revisado los dos últimos planes nacionales de investigación. Así, en el *Plan Nacional de I+D+i (2008-2011)*³, el seguimiento de los descriptores nos permite localizar 11

³⁾ Abarca un periodo de 5 años por su prolongación hasta 2012.

proyectos relacionados con el patrimonio y la educación. En el *Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016*, son 5 los proyectos directamente relacionados con la educación patrimonial en un periodo de 3 años. Si atendemos a la evolución cronológica, 2011 y 2015 son los años con mayor número de proyectos relacionados con la temática, con 6 y 4 respectivamente. Si desglosamos la relación de proyectos por líneas de investigación, (Vid. Tabla IV), vemos que la línea genérica L1, acoge 6 proyectos por 5 de L3 Educación Patrimonial, 4 de L2 Didáctica del Patrimonio y 1 de L4 Patrimonio y Currículum. En cuanto al descriptor específico *educación patrimonial* en el título, encontramos 6 proyectos, de ellos 3 consecutivos de la UVa (2009, 2012 y 2015), 2 de la Universidad de Huelva (2008 y 2015) y uno de la Universidad del País Vasco (2015).

TABLA IV: Relación de proyectos de investigación por años y líneas de investigación.

		L1	L2	L3	L4	TOTAL
Plan Nacional de I+D+i 2008-2011	2008	0	1	0	1	2
	2009	0	0	1	0	1
	2010	0	0	0	0	0
	2011	4	2	0	0	6
	2012	0	1	1	0	2
Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016	2013	1	0	0	0	1
	2014	0	0	0	0	0
	2015	1	0	3	0	4
	TOTAL	6	4	5	1	16

Fuente: elaboración propia

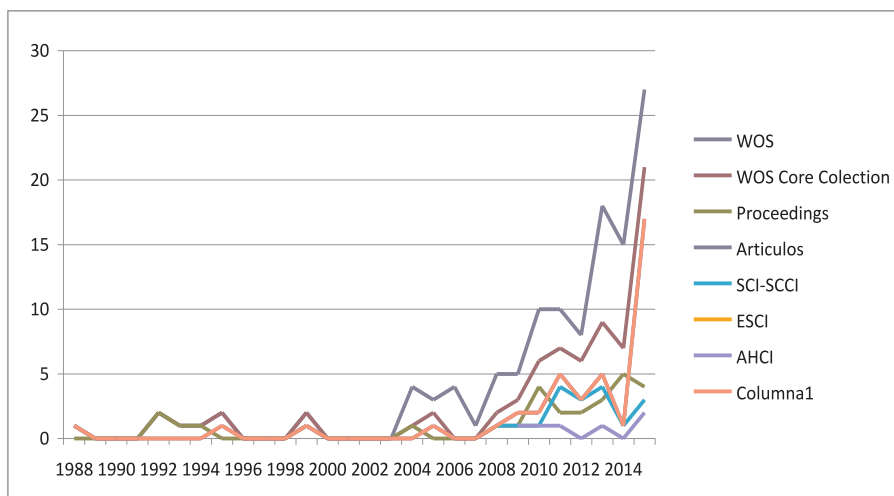
Artículos científicos

Finalmente, para el ámbito de los artículos científicos, nos hemos limitado al descriptor y línea de investigación empleado en la terminología

estándar internacional, *educación Patrimonial*, y hemos hecho una búsqueda en bases internacionales que permitan contextualizar la producción española en la investigación mundial a través del análisis de las dos principales bases de datos en la actualidad, Web of Science (WOS) y Scopus.

En WOS, si realizamos la búsqueda del descriptor “Educación Patrimonial”, “Educação Patrimonial” y “Heritage Education” en la opción *todas las bases de datos de WOS*, encontramos 123 registros que se extienden desde el año 1988 -en que aparece la primera cita-, hasta 2016. De esos 123 trabajos, tan solo 9 (7%) son anteriores a 2004, 77 se hallan en la Colección Principal de WOS, y 26 en Scielo, base de datos de ámbito sudamericano.

GRÁFICO III: Evolución cronológica de la producción de trabajos sobre *Educación Patrimonial* en la base de datos WOS (1988-2015).



Fuente: elaboración propia

Si nos centramos en la colección principal, de los 77 registros identificados, 44 se corresponden con artículos en revistas científicas, a

los que hay que sumar 3 registros más entre revisiones y editoriales que aparecen en revistas, pero que no son artículos como tal. Del resto, 28 son proceedings y 2 capítulos de libro. Una revisión individualizada de los artículos, nos permite hacer una depuración de la base que reduce ésta a 43.

Centrándonos en los artículos, vemos que la producción en una primera fase es totalmente esporádica, con 3 referencias de 1988, 1995 y 1999. A partir de 2004, comienza una segunda fase, con un registro que mantiene una producción continuada hasta 2010, con entre 0 y 2 trabajos anuales. Es en 2011, cuando se da un despegue de la producción con 5 trabajos, que doblará la media de la producción anual, con dos excepciones: 2014 con solo 1 trabajo, y 2015 con 16, en un caso relacionado con la incorporación de ESCI, que trataremos a continuación.

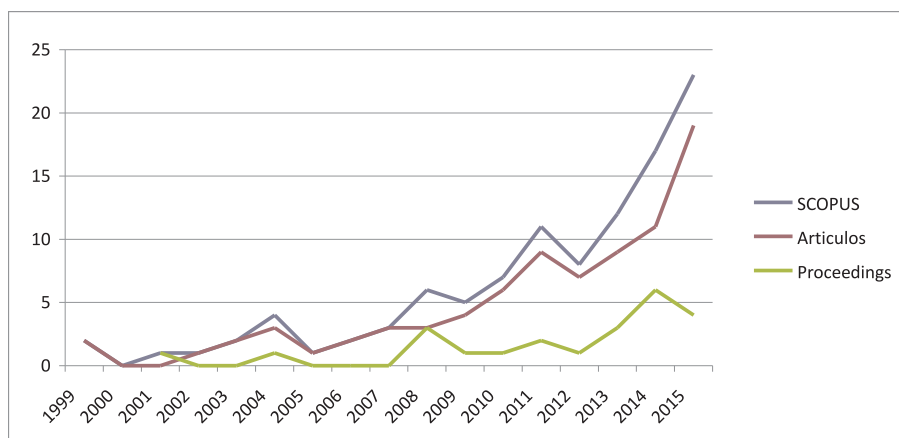
Dentro de las bases de WOS, las principales referencias mundiales son SCI y SSCI, por ser las que acogen a las revistas que acumulan el factor de impacto JCR, pero para nuestra área es también muy importante el AHCI que, aun no ofreciendo sus revistas JCR, son consideradas de alto impacto en el área de Humanidades y Ciencias Sociales. La producción entre estas tres sub-bases de datos a lo largo de los años es sostenida y, con 32 trabajos, se corresponde en su distribución con las tres fases descritas. Un caso específico es el de la última incorporación de WOS a su colección principal como es ESCI, una nueva base sin índice de impacto, que recoge a las revistas emergentes que están siendo evaluadas para su posible integración en las tres bases de datos mayores. En este caso, su incorporación en el año 2015 ha supuesto que la producción recogida en WOS sobre *Educación Patrimonial* se multiplique, ya que en su primer año ha ofrecido 12 registros, incluido un monográfico específico sobre Educación Patrimonial.

Si analizamos los 43 trabajos por áreas de conocimiento, vemos que 20 de ellos se registran en el área de Educación-Investigación educativa, a los que hay que sumar otros cuatro trabajos pertenecientes a las áreas de Psicología-Psicología educativa. Entre el resto de áreas de conocimiento que aparecen abordando las investigaciones destacan Arqueología con 4 y Ciencias ambientales y Arquitectura con 3; el resto de áreas aparecen testimonialmente con una mención.

En Scopus el número total de referencias que encontramos -una vez depurada la base de notas, reseñas y revisiones-, es de 112 trabajos publicados entre 1999 y 2016. De ellos, 24 corresponden a proceedings,

y los 88 restantes son artículos en revistas científicas⁴. Estos presentan una evolución sostenida en el tiempo, de manera que los trabajos que en una primera fase aparecen esporádicamente a finales del siglo pasado, sufren un primer pico de productividad en 2004, cuando se publican 3 trabajos, número que no se duplica hasta 2008, cuando se entra en una segunda fase en torno a los 6-9 artículos publicados al año hasta 2013. A partir de 2014, el registro se sitúa por encima de los 10 trabajos, comenzando un proceso de crecimiento geométrico, con 19 trabajos de 2015 y 6 solo en el primer cuatrimestre de 2016.

GRÁFICO IV. Evolución cronológica de la producción de trabajos sobre *Educación Patrimonial* en la base de datos Scopus (1999-2015).

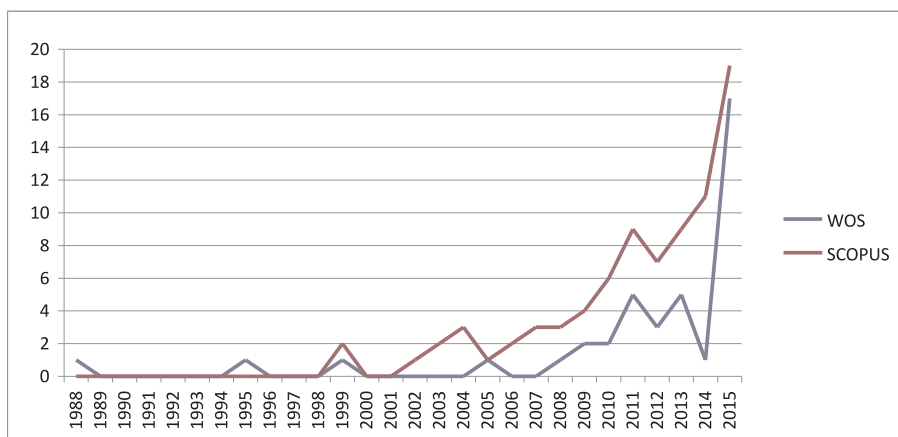


Fuente: elaboración propia

Pese a las características específicas de cada base de datos, incluidas las sub-bases de WOS, podemos apreciar que la evolución es similar y constante a lo largo del tiempo, constatando una dinámica de fondo que afecta a toda la producción mundial.

⁽⁴⁾ 8 de ellos han aparecido como revisiones, pero son artículos

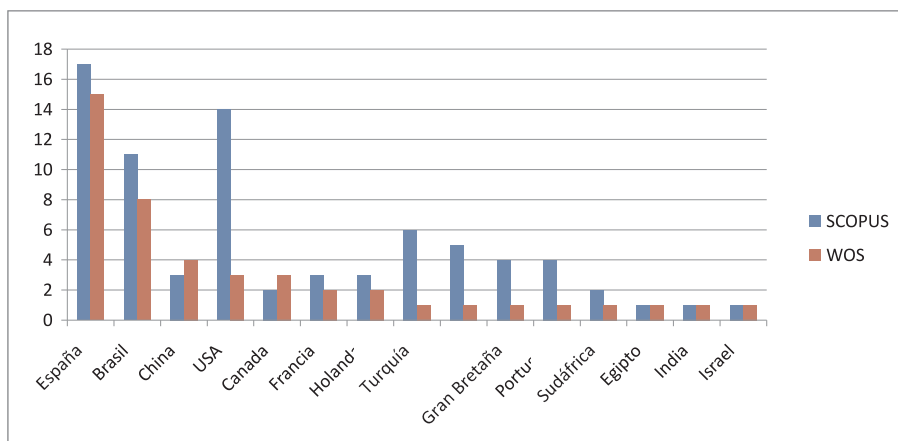
GRÁFICO V: Evolución cronológica comparada de la producción de artículos sobre Educación Patrimonial en las base de datos WOS y Scopus de (1988-2016)



Fuente: elaboración propia

Si atendemos a la distribución por países de los autores de los artículos de revista, vemos que en ambas bases de datos se produce una misma tendencia con la única excepción de la gran presencia de USA en Scopus, donde es el segundo país más representado, mientras que en WOS baja hasta el cuarto puesto con un 25% de los registros. En ambos casos, la tabla la lidera España con 17 y 15 trabajos, seguida en producción por Brasil con 11 y 8, presentando los mayores números absolutos. En Scopus, además de esa sobre-representación respecto a la media de USA, Turquía, Italia, Gran Bretaña y Portugal, y en menor medida, China, Francia, Holanda y Grecia aparecen bien posicionadas en el segundo grupo de países productores, mientras que en WOS, estos puestos son también para China, USA y Canadá, y en menor medida Francia y Holanda.

GRÁFICO VI: Evolución cronológica comparada por países de la producción de trabajos sobre Educación Patrimonial en las bases de datos colección principal de WOS y Scopus (1988-2016)⁵.



Fuente: elaboración propia

Si nos centramos en la procedencia de la producción española en dichas bases de datos, vemos que está muy concentrada en dos núcleos. Así, de los 17 trabajos con filiación española recogidos en Scopus, 15 son producciones españolas, mientras que 2 se corresponden a colaboraciones puntuales de algún investigador en 2 publicaciones, brasileña y portuguesa. De los 15 trabajos restantes, 7 proceden de la Universidad de Huelva (Cuenca y Lopez-Cruz, 2014; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Estepa, Ferreras, Lopez-Cruz y Morón, 2011; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010; Ferreras y Jiménez, 2013 y Martín-Cáceres y Cuenca 2011 y 2016) y otros 5 de Valladolid (Fontal, 2016a y 2016b, Fontal y Gómez-Redondo, 2016; Fontal y Juanola, 2015 y Gómez-Redondo, 2014). Asimismo, participan en otro trabajo liderado desde el País Vasco (Ibañez-Etxeberria, Vicent, Asensio, Cuenca y Fontal, 2014) lo que hace un total de 13 de 15 trabajos en los que encontramos estos dos grupos de producción. Los otros dos trabajos proceden de la Universidad de Valencia (Huerta y Hernández, 2015 y Mengual, Payá y Roig, 2015).

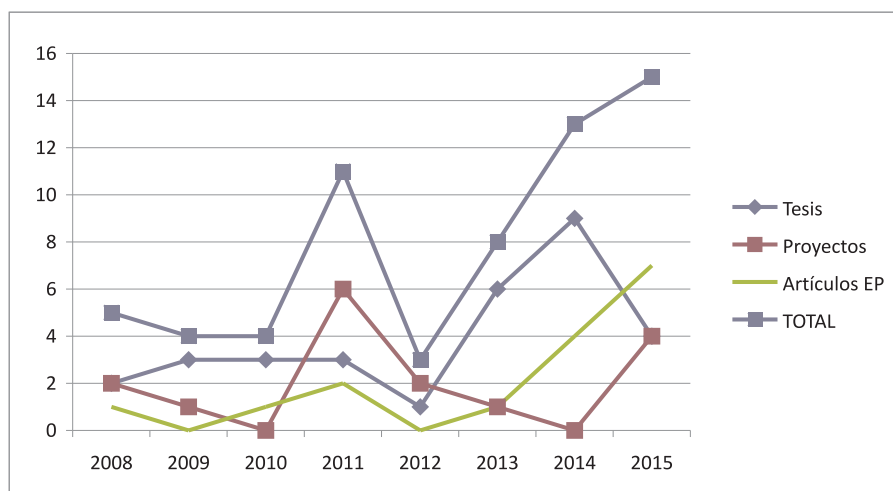
⁵ Nota: Solo aparecen los países con representación en ambas bases.

En los 15 trabajos que encontramos en WOS, Huelva vuelve a liderar la producción con 7 trabajos de los mismos autores (anteriores y Martín-Cáceres y Cuenca, 2015), seguidos de Valladolid con 4 trabajos de Fontal (anteriores y Fontal e Ibañez-Etxeberria, 2015). Los cuatro trabajos restantes se distribuyen por País Vasco, Zaragoza y Barcelona (Vicent, Rivero y Feliu, 2015), Valencia, Autónoma de Madrid (Asensio, 2015) y Murcia (Pinto y Molina, 2015).

Producción científica global

Para poder hacer un estudio global en torno a la producción, nos vamos a centrar en el periodo 2008-2015, que es el que coincide con la vigencia de los planes nacionales estudiados, y que además recoge el grueso de la producción. Si atendemos a las tres áreas de producción científica objeto de este estudio, la evolución global en este periodo es ciertamente notable, en tanto pasa de 5 producciones en 2008, a 15 en 2015.

GRÁFICO VII. Evolución de la producción científica por áreas de conocimiento



Fuente: elaboración propia

Cabe señalar, respecto a las tesis doctorales, que en enero de 2016 se han defendido 5 tesis que se depositaron en 2015, de manera que la tendencia sería al alza en esta área, con 7 tesis defendidas en 2016 solo en el primer cuatrimestre del año.

Discusión y conclusiones

Parece clara la evolución de la investigación en educación patrimonial, dado que el volumen de producción científica global se ha incrementado en los últimos 8 años exponencialmente. Particularmente, el incremento en los proyectos de I+D+i, así como de las tesis doctorales específicamente relacionadas con el descriptor educación patrimonial, hace prever un aumento significativo de la producción científica en la próxima década, si atendemos al tipo de perfil investigador que se está incentivando desde los diferentes órganos de evaluación de profesorado (Cuenca y Estepa, 2013).

En relación con la evolución temática, vemos claramente una tendencia hacia investigaciones centradas en el concepto de educación patrimonial, progresión que se recoge tanto en los artículos, como en las temáticas de los proyectos de investigación competitivos, como en las tesis doctorales.

Y en cuanto a su génesis, parece claro que la consecución de proyectos de I+D+i, prelude de la generación de tesis y artículos, está cumpliendo su función, con un marcado carácter cíclico en el que los comienzos de los proyectos se solapan con la lectura de tesis y publicación de artículos del proyecto anterior, como se puede ver en los casos de Huelva, Barcelona y Valladolid.

Genealogías de investigación en Educación patrimonial

Si tenemos en cuenta el contenido de las investigaciones, atendiendo a sus agrupaciones y líneas temáticas, además del concepto de educación patrimonial que manejan, los objetivos de la investigación, y el enfoque metodológico, podemos establecer hasta cuatro genealogías investigativas.

Genealogía de investigación (Re)Conceptualizante

Se trata de un enfoque que, partiendo de los referentes previos en las tres áreas de producción científica, va incorporando revisiones, conceptualizaciones e incluso una tendencia a la interdisciplinariedad y revisión conceptual de la propia epistemología en torno a la educación patrimonial (corresponde con las AT3 y AT6 principalmente y con la L3). Así, en Fontal (2003a) encontramos una reconceptualización del patrimonio, la definición de una genealogía disciplinar de la educación patrimonial y la creación de la secuencia procedimental en torno a los procesos de sensibilización en el marco de los procesos de patrimonialización, que conducen a una modelización de la educación patrimonial. Ibañez-Etxeberria (2006) profundiza en esta idea, y en el posicionamiento entre la Didáctica del Patrimonio y la Educación Patrimonial. Gómez-Redondo (2013) aporta la extensión de los procesos de patrimonialización a los de identización. Estos planteamientos se desarrollan a través de los proyectos de investigación EDU2009-09679⁶, EDU2012-37212⁷, EDU2015-65716-C2-1-R⁸ y EDU2015-65716-C2-2-R⁹ principalmente. Esta visión entronca con los presupuestos de la sociología del imaginario generada principalmente a través de las conexiones con la línea de investigación de la Sorbona (Falcón, Fontal y Torregrosa, 2015).

Marín-Cepeda (2014) plantea un modelo de educación patrimonial basado en la diversidad, defendiendo incluso la posibilidad de que la educación patrimonial se sustente en los principios del diseño universal, aspecto que se concreta en el modelo HEM-INMO (Fontal y Marín, 2016). De Castro (2016) propone el activismo desde el trabajo por proyectos concretando el aprendizaje informal en contextos formales; Maldonado (2016) aborda la extensión de la Educación Patrimonial al mundo digital interconectado y sin fronteras de las redes sociales, y Sánchez-Ferri (2016) incorpora el concepto de “vinculación”, derivada de la producción científica basada en el modelo de educación patrimonial basado en los

⁶ Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis integral del estado de la educación patrimonial en España.

⁷ Vid nota 2

⁸ Evaluación de los aprendizajes en programas de educación patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valorización y socialización del patrimonio cultural.

⁹ Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la educación patrimonial.

vínculos.

Genealogía de investigación didáctico-contextual

Centrado en la didáctica del patrimonio, la museografía didáctica y los procesos de interpretación, comunicación y difusión del patrimonio como ejes epistemológicos, sus investigaciones aparecen estrechamente vinculadas a contextos localizados y con voluntad de transferencia (corresponde con las AT5 y AT6 y con la LI2). En este modelo se observa una evolución en el uso del concepto didáctica del patrimonio en favor del concepto educación patrimonial, lo que tiene reflejo incluso en los proyectos de I+D+i que se obtienen en estos equipos principalmente ubicados en la UB (EDU2008-00427¹⁰, EDU2011-28684¹¹ y EDU2012-35299¹²). Destaca por su estrecha vinculación a contextos museísticos y espacios de patrimonio, con un amplísimo desarrollo del concepto de didáctica del patrimonio y museografía didáctica, con numerosas publicaciones en revistas como Iber, Her&Mus o la editorial Trea, con una colección específica. En esta línea se han defendido numerosas tesis (Santacana, 1995; Sospedra, 2005; Almazán, 2008; Llonch, 2010; Coma, 2011; Selma, 2014; Grevtsova, 2016) que han supuesto una clave de continuidad con la dirección, su vez, de nuevos trabajos.

Genealogía de investigación evaluativa

Las investigaciones desarrolladas en este enfoque se centran en la evaluación de los programas educativos en museos y espacios de patrimonio desde enfoques cuantitativos, en los que Asensio es un referente en diferentes publicaciones (Asensio y Asenjo, 2011; Asensio y Pol, 2002) y cualitativos, con proyectos relevantes (SEJ2006-15352/EDUC¹³, EDU2011-27835¹⁴ o los ya mencionados EDU2012-37212, EDU2015-

⁽¹⁰⁾ Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos.

⁽¹¹⁾ Musicalización didáctica de espacios patrimoniales a partir de aplicaciones reactivas con contenidos multiplataforma...

⁽¹²⁾ Desarrollo de estrategias y técnicas didácticas a partir del patrimonio y la arqueología del conflicto ...

⁽¹³⁾ Lazos de Luz Azul: estándares de calidad en la utilización de la tecnología para el aprendizaje en museos y espacios de presentación del patrimonio

65716-C2-1-R y EDU2015-56716-C2-2-R¹⁵) que han derivado en tesis doctorales y artículos de impacto internacional (Calaf, Gillate y Gutierrez, 2015; Suárez, Calaf y San Fabián, 2014). En este ámbito encontramos una producción notable en tesis doctorales (Martín Cáceres, 2012; Pérez-López, 2014; Vicent, 2013; Gillate, 2015). Han aportado un campo metodológico sólido en un ámbito, como el de la educación patrimonial, carente de investigaciones consistentes en torno a los procesos y resultados educativos con producciones en artículos muy relevantes (Cuenca, Martín-Cáceres, Ibañez-Etxeberria y Fontal, 2014; Ibañez-Etxeberria, Gillate y Madariaga, 2015; Ibañez-Etxeberria, Vicent y Asensio, 2012; Ibañez-Etxeberria, Vicent, Asensio, Cuenca, y Fontal, 2014; Gillate, Madariaga y Vicent, 2014; Vicent, Ibañez-Etxeberria y Asensio, 2015)

Líneas de investigación emergentes en educación patrimonial

Si tenemos en cuenta las líneas desarrolladas hasta la actualidad, las diferentes genealogías y sus producciones e intereses, y a su vez analizamos las líneas descritas dentro del programa de investigación en educación patrimonial del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013, p.14 y ss.), podemos diferenciar dos ejes de investigación, uno con las propuestas más consolidadas - derivadas de las evidencias que hemos hallado en las diferentes áreas de producción científica-, y otra emergente, con propuestas que, o bien aún no han sido abordadas o lo han hecho de forma muy poco desarrollada y que requieren un despliegue y profundización. Así, una de las líneas más **consolidadas** y que han ayudado a conformar disciplinalmente esta área de conocimiento, ha sido la investigación en la epistemología y modelización de la educación patrimonial. También se han consolidado líneas de investigación relacionadas con la observación, análisis y evaluación de la educación patrimonial; la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje; la innovación en los recursos y herramientas para la interpretación del Patrimonio; el análisis del tratamiento del Patrimonio

⁽¹⁴⁾ Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles.

⁽¹⁵⁾ Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la educación patrimonial.

en la legislación educativa unido a la evaluación del grado de cumplimiento de lo establecido por la normativa en los programas y acciones implementados, así como a través de los materiales y recursos didácticos utilizados.

Por otra parte, aún son líneas de investigación no consolidadas pero, a juzgar por el despegue en tesis doctorales e I+Di, **emergentes** las relacionadas con la evaluación del impacto de los medios de comunicación, redes sociales y otros medios virtuales en la formación patrimonial de la sociedad; la investigación en modelos educativos emergentes, diseños y aplicaciones didácticas innovadoras, que se ajusten a presupuestos internacionales, en consonancia con los textos de UNESCO y la Unión europea; la integración de las TIC en nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, considerando la tecnología como herramienta gestora y no como medio, a través de procesos de simulación, de alteración o de producción (entornos virtuales de aprendizaje, realidad aumentada, geolocalización, etc.) y finalmente, la investigación sobre modelos de evaluación específicos para la medición de los programas, procesos y aprendizajes en torno a la educación patrimonial. Todas ellas, con el soporte de la normativa, los planes nacionales de patrimonio y los planes nacionales de investigación, marcarán la investigación en educación patrimonial de la próxima década.

Referencias Bibliográficas

- Almazán, I. (2008). *Didáctica del patrimonio. Campos de batalla en la tercera guerra carlista*. Barcelona: UB (Tesis Doctoral).
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, 28, 1, 37-57.
- Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio, *Educatio siglo XXI*, 33, 1, 55-82.
- Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.) (2011). *Lazos de Luz Azul: Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: UOC
- Asensio, M. y Pol, E. (Eds.) (2002). *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- Bardavio, A. (1999). *L'arqueologia i prehistoria a l'ensenyament*

- obligatori de l'estat espanyol: historia i perspectives*. Barcelona: UAB (Tesis Doctoral).
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Researches*. USA, NY: Free Press.
- Besolí, A. (2008). *Estrategies i recursos de comunicació audiovisuals en museografia: estat de la qüestió i estudi de cas del museu d'història de Catalunya*. Barcelona: UB (Tesis Doctoral).
- Buela-Casal, G. (2013). Evaluación de la calidad de los artículos y de las revistas científicas: Propuesta del factor de impacto ponderado y de un índice de calidad. *Psicothema*, 15, 23-35.
- Calaf, R., Gillate, I. y Gutiérrez, S (2015). Transitando por la evaluación de los Programas Educativos de Museos de Arte del proyecto ECPEME, *Educatio siglo XXI*, 33, 129-150.
- Colom, A. J. (1998). Educación ambiental y la conservación del patrimonio. En A. J. Colom; J. Sarramona y G. Vázquez. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Coma, L. (2011). *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modernización*. Barcelona: UB (Tesis Doctoral).
- 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*. Huelva: UHu (Tesis Doctoral).
- Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (343-355). Huelva: UHu.
- Cuenca, J.M. y López-Cruz, I. (2014). Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education. *Cultura y Educación*, 26, 1, 1-43.
- Cuenca, J. M.; Martín-Cáceres, M.; Ibañez-Etxebarria, A. y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clío. History and History Teaching*, 40.
- De Castro, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*. Valladolid: Uva /UPV-EHU (Tesis Doctoral).
- Domingo, M; Fontal, O. y Ballesteros, P. (Coords.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura

- y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura.
- Estepa, J.; Ferreras, M.; López-Cruz, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-588.
- Estepa, J.; Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and teacher education*, 24, 8, 2095-2107.
- Falcón, M.; Fontal, O y Torregrosa, A. (2015). Le patrimoine comme don du temps. *Sociétés*, 129, 3, 115-124.
- Ferreras, M. y Jiménez, R. (2013). How Is Heritage Conceptualized in Primary School Textbooks?. *Revista de Educación*, 361, 591-618.
- Fontal, O. (2003a). *La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*. Oviedo: Uniovi (Tesis Doctoral).
- (2003b). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-44.
- (Coord.) (2012). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- (2016a). El observatorio de Educación Patrimonial en España. *Cultura y Educación*, 28, 1, 261-266.
- (2016b). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28, 1, 105-120.
- Fontal, O. e Ibañez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España, *Educatio siglo XXI*, 33, 1, 15-32.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 47, 1, 65-90.
- Fontal, O. y Juanola, R. (2015). Heritage Education: a useful and profitable discipline within the cultural heritage management. *Cadmo*, 17, 9-25
- Fontal, O. y Marín, S. (2016). Heritage Education in Museums: an inclusion-focused model. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 9, 4, 47-64.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA
- Gedeon, L. (2014). Educação patrimonial e Paulo Freire: Análise das contribuições epistemológicas da concepção pedagógica libertadora a

- partir das experiências educativas no Sul do Brasil. En Actas del X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul Reunião Científica Regional da ANPE. Brasil. (Recuperado de http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php)
- Gillate, I. (2015). *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*. Donosti: UPV-EHU (Tesis Doctoral).
- Gillate, I.; Madariaga, J. M. y Vicent, N. (2014). Cambios en las concepciones patrimoniales a través de la participación en programas educativos, *Clío. History and History Teaching*, 40.
- Gómez-Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identidad*. Valladolid: Uva (Tesis Doctoral)
- (2014). Nuevos entornos en la formación superior: una propuesta de Educación Patrimonial en el museo, *Profesorado*, 18, 3, 293-317.
- Grevtsova, I. (2016). *Interpretación del patrimonio urbano. Una propuesta didáctica para un contexto histórico mediante las aplicaciones de telefonía móvil*. Barcelona: UB (Tesis Doctoral).
- Horta, M. L.; Grunberg, E.; Monteiro, A. (1999). *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN e Museu Imperial.
- Huerta, R. y Hernández, A. (2015). Art Education and Museum Management: Students' Interests Discussing their manuscripts. *Cadmo*, 23, 2, 47-64.
- Huerta, R., y Hernández, A. (2015). Educación artística y gestión de museos: intereses y expectativas del alumnado a partir de encuestas manuscritas. *CADMO* 23 (2), 47-54
- Ibáñez-Etxebarria, A. (2006). Educación y Patrimonio. *El caso de los campos de trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Bilbao: Universidad del País Vasco
- Ibañez-Etxebarria, A., Gillate, I., y Madariaga, J. M. (2015). Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento*, 7(16), 204-229.
- Ibáñez-Etxebarria, 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 y Sociales* 26, 3-18

- Ibáñez-Etxeberria, A.; Vicent, N.; Asensio, M.; Cuenca, J. M. y Fontal, O. (2014). Learning in archaeological sites with mobile devices. *Munibe*, 65, 313-321.
- Jiménez, R.; Cuenca, J. M. y Ferreras, 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.
- Krippendorf, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. En XXI, *Revista de Educación*, 4, 1, 167-179.
- Llonch, N. (2010). *Espacios de presentación de la indumentaria como recurso didáctico: problemática y estado de la cuestión*. Barcelona: UB (Tesis Doctoral).
- Maldonado, S. (2016). *Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa*. Valladolid: UVa/UPV-EHU (Tesis Doctoral).
- Marín-Cepeda, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. Valladolid: UVa (Tesis Doctoral).
- Martín Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el museo de Huelva*. Huelva: UHu (Tesis Doctoral).
- Martín-Cáceres, M. 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
- (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio siglo XXI*, 33, 1, 33-54.
- (2016). Communicating heritage in museums: outlook, strategies and challenges through a SWOT analysis. *Museum Management and Curatorship*, 31, 3, 1-18.
- Mengual-Andrés, S., Payá, A. y Roig, R. (2015). Evaluación de necesidades y expectativas ante la construcción de un espacio interactivo de comunicación, información y aprendizaje histórico-educativo. *Revista Complutense de Educación*, 26, 141-158.

- Pérez-Lopez, S. (2014). *Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo*. Valladolid: UVA (Tesis Doctoral).
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio s XXI*, 33, 1, 103-128.
- Sánchez-Ferri, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral: UVA (Tesis Doctoral).
- Santacana, J. (1998). *Anàlisis dels espais de presentació arqueològics de l'edat dels metalls*. Tesis Doctoral: Uva (Tesis Doctoral).
- Selma, S. (2014). *Paisatges històrics, patrimoni i didàctica*. Barcelona: UB (Tesis Doctoral).
- Sospedra, R. (2005). El factor didàctic en els centres d'interpretació virtual: el cas d'atapuerca. Barcelona: UB (Tesis Doctoral).
- Suarez, M.A., Calaf, R. y San Fabián, J.L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña, *Revista de Educación*, 365, 28-66.
- UE (1998). *Recomendación del Consejo de Ministros relativa a la educación patrimonial*.
- (2005). *Convención Marco sobre valor del patrimonio cultural para la sociedad*.
- UNESCO (1972). *Convención sobre patrimonio mundial cultural y natural*.
- (1976). *Recomendación relativa a la Participación y la Contribución de las Masas Populares en la Vida Cultural*.
- (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*.
- (2003a). *Declaración relativa a la destrucción intencional del patrimonio cultural*.
- Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. Tesis Doctoral: UAM/UPV-EHU.
- Vicent, N.; Ibañez-Etxeberria, A. y Asensio, M. (2015). Evaluation of heritage education technology-based programs. *Virtual Archaeology Review*, 6, 13, 20-27.
- Vicent, N.; Rivero, P. y Feliu, M. (2015). Archeology and digital technologies in Heritage Education. *Educatio siglo XXI*, 33, 1, 83-102.

Información de contacto: Olaia Fontal. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación y Trabajo Social, Dcho. 126. Paseo de Belén, 1. Campus Miguel Delibes. Universidad de Valladolid. E-mail: olaia.fontal@uva.es

Research on Heritage Education. Evolution and Current State Through an analysis of High Impact Indicators¹

La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340

Olaia Fontal

Universidad de Valladolid

Alex Ibañez-Etxeberria

Universidad el País Vasco

Abstract

Introduction: The topic heritage education has considerably evolved in the last few years. While having a longer tradition in Latin American countries, in Spain it took off in 2003, when a research trend emerged which, in the wake of developments in heritage teaching and museum studies, undertook a deep revision of heritage education practices and enlarged this concept so as to include a more comprehensive view of this area of knowledge and transform it, after more than a decade of research, into a scientific discipline. **Method:** The present paper analyses the evolution of research on heritage education in Spain as reflected in high-impact indicators: essentially all standardized landmarks of scientific research that apply to every field of knowledge and can be extrapolated to other contexts. In order to do this, we will focus on the completion of doctoral dissertations, competitive projects awarded funding under national R&D&I calls for proposals and the publication of scientific papers in internationally recognised databases WOS and Scopus. **Results:** The several analyses conducted on these

⁽¹⁾ Funding: MINECO, proyectos EDU2012-37212, EDU2015-65716-C2-1-R y EDU2015-65716-C2-2-R

three areas of scientific production —both statistic-descriptive and content-based— enable us to learn about the timeline of PhD dissertations produced in Spain, competitive projects and papers published in impact journals, as well as the distribution of these outcomes across the several lines of research; they also make it possible to draw cross-country comparisons of research outputs on heritage education as reflected in the WOS and Scopus databases and to trace the evolution of scientific production by fields and lines of research in order to define several genealogical approaches to research in heritage education. Conclusions: Spain has positioned itself as the world's leading country in terms of scientific output in the field of heritage education by developing at least four lines of research involving the following topics: heritage communication, heritage teaching, heritage education and curricular aspects related to heritage and teacher training programmes.

Key words: heritage teaching, educational research, doctoral dissertations, scientometric indicators, bibliometric indicators, evaluation of scientific activities, fundamental research

Resumen

Introducción: El tópic *educación patrimonial* ha evolucionado mucho en los últimos años. Aunque con mayor tradición en el ámbito iberoamericano, en España comienza su despegue a partir del año 2003, cuando se inicia una corriente de investigación que, tomando referentes de didáctica del patrimonio y museum studies, plantea una amplia revisión de la educación patrimonial y acoge en el concepto una visión más completa de este ámbito de conocimiento hasta configurarla, tras más de una década de investigaciones, como una disciplina científica. Método: Se analiza la evolución de la investigación en educación patrimonial en España a través de indicadores de alto impacto, fundamentalmente todos aquellos hitos de investigación científica estandarizados para todas las áreas de conocimiento y homologables a otros contextos. Para ello, consideraremos la producción de tesis doctorales, la obtención de proyectos competitivos en convocatorias nacionales de I+D+i, y la publicación de artículos en las bases de datos de referencia internacionales WOS y Scopus. Resultados: Los diferentes análisis estadístico-descriptivos y del contenido en las tres áreas de producción científica nos permiten conocer la evolución cronológica de la producción de Tesis Doctorales en España, proyectos competitivos o artículos de impacto, su distribución según las diferentes líneas de investigación, la evolución anual comparada por países de la producción de trabajos sobre Educación Patrimonial en las base de datos WOS y Scopus, la evolución de la producción científica global por áreas y por líneas de investigación, hasta definir diferentes enfoques genealógicos de investigación en educación patrimonial. Conclusiones: España se ha situado como primer país en el ámbito internacional en producción científica en materia de educación patrimonial, desarrollando al menos cuatro líneas de investigación en torno a la comunicación del patrimonio,

la didáctica del patrimonio, la educación patrimonial y los aspectos curriculares relacionados con el patrimonio y la formación del profesorado.

Palabras clave: educación patrimonial, didáctica del patrimonio, investigación educativa, tesis doctorales, Indicadores cuantitativos, indicadores bibliométricos, evaluación de actividad científica, investigación fundamental.

Introduction: Texts issued by international organisations as drivers of educational actions in the management of cultural heritage

Tracing the origin of the term heritage education takes us back to Brazil in the 1960s, when Freire's ideas about critical pedagogy exerted a clear epistemological influence. The publication of the *Guia básico de Educação Patrimonial* (Horta, Grumberg & Monteiro, 1999) meant an international breakthrough as well as the consolidation of this approach at government level (IPHAN) with the aim of preserving cultural heritage within the framework of identity, memory and popular culture (Gedeon, 2014).

Apart from these Brazilian sources, the international growth of heritage-related education is tied to the work of UNESCO, whose successive treaties since 1972 gradually assigned a more relevant role to education in the context of cultural heritage management. Already in the *Convention concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage* a whole chapter is devoted to educational programmes (UNESCO, 1972): an idea that will later inform a series of *Recommendations on Participation by the People at Large in Cultural Life* (UNESCO, 1976). In 2001 significant progress was made by establishing a connection between the concept of identity and education (UNESCO, 2001) –the latter playing a key role among the *Measures to combat intentional destruction of cultural heritage*, whereby States were urged to “endeavour, by all appropriate means, to ensure respect for cultural heritage in society, particularly through educational, awareness-raising and information programmes” (UNESCO, 2003, p. 67).

Also the Council of Europe —through its conventions, declarations and recommendations- has shifted from a residual conception of heritage

education to an understanding of it as an axis of heritage sustainability. The key year in this regard is 1998, when the first recommendation concerning heritage education was issued including the statement that educational actions in the field of heritage provide an ideal way to endow the future with meaning by providing a better understanding of the past. In this recommendation, education is defined from an innovative perspective, since mention is made of a heritage-based teaching method that engages active procedures and interdisciplinary approaches while seeking the integration of several educational areas and the use of the widest possible range of communication and expression modes (UE, 1998, p. 31). In 2005, heritage policies and educational schemes were described as an axis capable of securing our cultural inheritance and promoting dialogue among cultures and religions (UE, 2005, p. 1). Additionally, emphasis was laid on the need to integrate cultural heritage across all educational levels and not necessarily as a subject of study, but rather as a resource (UE, 2005, p. 5).

Heritage education in Spain: from an area of knowledge to a scientific discipline

Conceptually aligned with the above-mentioned international texts, Colom defines heritage education as “the educational action performed on the collective assets possessed by our generation—inherited or acquired assets which we nonetheless want to maintain and preserve, since we either endow them with value or regard them as valuable in themselves” (Colom, 1998, p. 129) [our translation]. Comprising the notions of *transmission* and *inheritance*, his definition underscores the mediating role of education in this process of intergenerational transference. But it was not until 1999 that the term “heritage education” first appeared in the domain of research (Bardavio, 1999), even though the first doctoral dissertation explicitly dealing with the need to give shape to heritage education as a research discipline would not be written until 2003 (Fontal, 2003b). Before that time, the notion of heritage education was basically restricted to heritage-related teaching and, as such, it was dealt with in terms of contents to be included in several other instructional disciplines, specifically in connection with the Social Sciences and Plastic Expression.

Heritage education's take-off as a discipline in its own right resulted in several models which, while often running in parallel, converged over time into a holistic, identity-driven approach (Cuenca, 2002) based on the notion of bonds and relationships between assets and people. Such a conceptual shift indeed reflects the very evolution of the concept of heritage. Thus, the *instrumental or utilitarian model* includes all those proposals related to heritage or heritage management where educational action is purely and instrument or a means to non-educational ends, as we very often see in tourist settings. On the other hand, the *historicist model*, while already caring for education-bound goals and even specific methodologies, focuses exclusively on teaching-learning processes in the sphere of historic heritage, thus attaching importance to the heritage asset itself –especially as regards its conceptual dimension— and promoting academic knowledge about it. The *mediationist model*, in turn, has clear educational goals concerning heritage, since it regards the need for mediation between heritage and society as something inevitable and even independent from other heritage management goals. This model leads to the kind of community-based approaches that are so common in Latin America and is connected to the *symbolic social or identity-based model* insofar as it sees heritage as a key player in the symbolic processes that underpin the construction of identity (Fontal, 2003b, pp.129-158). Finally, when extended and expanded, the latter approach leads to the *bond-based model*: one currently in the making and based on the notion of ties or bonds between heritage assets and people.

High-impact indicators

All of this research work is reflected in the scientific output within this area. In order to assess the latter, which is the main goal of the present paper, we have selected a series of high-impact indicators that will make it possible for us to establish connections between research outputs in the field of heritage education and the latter's surrounding environment. More specifically we will focus on three categories: the completion and public defence of doctoral dissertations, the competitive projects awarded funding under R&D&I calls for proposals and the citation of scientific papers in international reference databases. All three indicators possess special characteristics and also specific limitations, yet they provide broad

parameters regarding level of accomplishment, peer review, competitive context (projects and papers) and commitment to accountability. While it is true that each of these indicators seeks different goals and may be separately questioned as regards its reliability, by performing a triangulation of the data they provide as collected in sectoral studies, it should be possible to produce a valid picture of the current state of research in this area of knowledge and to identify the main lines of inquiry in a way that allows for generalisation.

The main aim of this paper, therefore, is to study and assess the scientific production in the field of *heritage education* by focusing on high-impact indicators. Such an aim involves identifying the main research lines, gauging the international significance of this output and establishing a series of research genealogies that reflect the growth of this field of study and anticipate future lines of inquiry.

Method

For data-collection purposes, we have resorted to specific databases for each type of scientific production. In the case of doctoral dissertations, we have used the *Teseo* database run by Spain's Ministry of Education, Culture and Sports and containing records for all dissertations produced in this country since 1976. For the competitive projects funded in the framework of national research plans, we have used data from the Ministry of Economy and Competitiveness (more specifically, the resolutions awarding grants-in-aid for research projects within the last two national research plans). Finally, regarding the production of scientific papers, we have drawn on databases Web of Science (WOS) and Scopus.

Methods for data analysis

For all three types of scientific production, we have performed descriptive statistical analyses as well as content analyses in order to identify the range of topics and the lines of research that have given shape to heritage education in Spain, with a special focus on the period between 2008 and the present time. However, some data searches have demanded an

extension of this timeline in order for us to learn about previous references and modes or to gather a sounder understanding of historical developments.

TABLE I. Databases, searched periods and methods for data analysis

Type of scientific production	Databases for data-collection	Searchedperiods	Methods for data analysis
Doctoral dissertations	TESEO	1976-2016	Descriptive statistical analysis/ Content analysis
R&D&I projects	SUVIDI	2008-2015	Descriptive statistical analysis/ Content analysis
Scientific papers	WOS SCOPUS	WOS:1980-2016 SCOPUS: 1980-2016	Descriptive statistical analysis/ Impact factor evaluation/ Content analysis

Source: own elaboration

Procedure

The process of data collection and analysis includes a *first phase* where we focus separately on each one of three types of scientific production under scrutiny by performing descriptive statistical analyses after the model proposed by López-Noguero (2002). In order to do so, we have employed both the technique known as subject identification and classification and the search for words in context. We chose to use a categorical classification deriving from normative references developed in previous studies (Fontal, 2011; Fontal 2016a), so that those categories become subject descriptors that in turn guide our sample selection. According to this procedure, such categories were subject to scrutiny and discussion by the “encoding judges” —i.e. the researchers in projects EDU2012-37212² who are experts in educational research methods and acted as “referees who supervised analysis reliability and helped us outline and enrich the several categories” (López-Noguero, 2002, p. 176) [our translation].

In order to generate the latter, we followed the categorising criteria

⁽²⁾ Educación patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del observatorio de educación patrimonial en España (OEPE).

proposed by Berelson (1952) and thus created homogeneous, exhaustive, exclusive objective and pertinent categories. Again following this model, we secured reliability and reproducibility by having the encoding judges apply the same previously defined categories in order to avoid discordant interpretations (Krippendorff, 1997). The level of reliability thus achieved was 93%-95% on Fox's scale (1981). Following once again the model by López-Noguero (2002), we searched for content validity (Fox, 1981) in order for researchers to be able explain the reasons for the proposed categorisation by arguing the case for a number of rules applied in the selection of categories on the basis of homogeneity, inclusion, usefulness and mutual exclusion (López-Noguero, 2002,p. 177).

TABLE II. Subject categorisation

SUBJECT DESCRIPTORS (SDs)	SUBJECT GROUPS (SGs)	LINES OF RESEARCH ³
SD1: Heritage education	SG1: Education/teaching + heritage	LR1: Education and Heritage
SD2: Heritage communication	SG2: Education + museums	LR2: Heritage didactics
SD3: Heritage dissemination	SG3: Heritage education	LR3: Heritage education
SD4: Heritage interpretation	SG4: Heritage didactics/didactic museography	LR4: Heritage, the curriculum and teachers
SD5: Heritage teaching	SG5: Heritage interpretation/communication/dissemination	
SD6: Heritage didactics	SG6: Processes of heritagisation/identity construction	
SD7: Didactic museography		
SD8: Didactic musealisation		
SD9: Heritagisation		
SD10: Identity construction		

Source: own elaboration

³⁾ After conducting a case-by-case analysis, the correspondence between SGs and RLs is as follows: Cases in SG1+ cases in SG2 + cases in SG4 + cases in SG5 + cases in SG6 = L1; cases in SG4 + SG5 = L2; SG3 + cases in SG6 = L3; cases SG1 + cases SG4 = L4.

During the *second phase* of our study —and on the basis of results thus obtained— we performed a triangulation (Arias, 2000) that enabled us to identify a number of active productive hubs, their relationships and their degree of incidence. In this way we were ultimately able to arrange them into several research genealogies in the field of heritage education. Next follows a series of additional details concerning the procedure used for each type of scientific production:

Doctoral dissertations

We conducted our search by tracing the subject descriptors (See II) in the TESEO database entries for titles and abstracts. Additionally, and bearing in mind the specific limitations of this database, we performed an extended search by dissertation supervisors. Once the set of dissertations related to heritage and education had been adequately selected, the sample was further cleaned up following a critical reading of abstracts by focusing on dissertations with a clear intent to analyse heritage-related educational processes.

Competitive research projects

Using the same parameters, we downloaded all final resolutions by the Subdirectorate General for Research Projects (Subdirección General de Proyectos de Investigación) at the Ministry of Economy and Competitiveness (formerly called Ministry of Economy and Finance) concerning grants-in-aid awarded between 2008 and 2015 in the framework of the last two national research plans. As with doctoral dissertations, we performed a similar search by subject descriptors followed by content analysis in order to refine the final sample.

Scientific papers

The *impact factor* for journals is the bibliometric index most commonly used to evaluate and compare scientific output across countries (Buela-Casal, 2013, 23). For the purposes of our analysis in this regard, we limited

our search to databases that are credited with a high impact among the scientific community in the educational sciences. In order to do this, we followed the criteria set by Spain's National Commission for Research Evaluation (CNEAI) in order to grant recognition for six-year periods of research accomplishment, whereby WOS and Scopus qualify as high-impact databases. The depth and breadth of these databases, as well as their international character, made it possible for us to conduct a more thorough and focalized search than in the previous areas, so that we exclusively targeted at *Heritage Education* as Subject Descriptor, Subject Group and Line of research.

Results

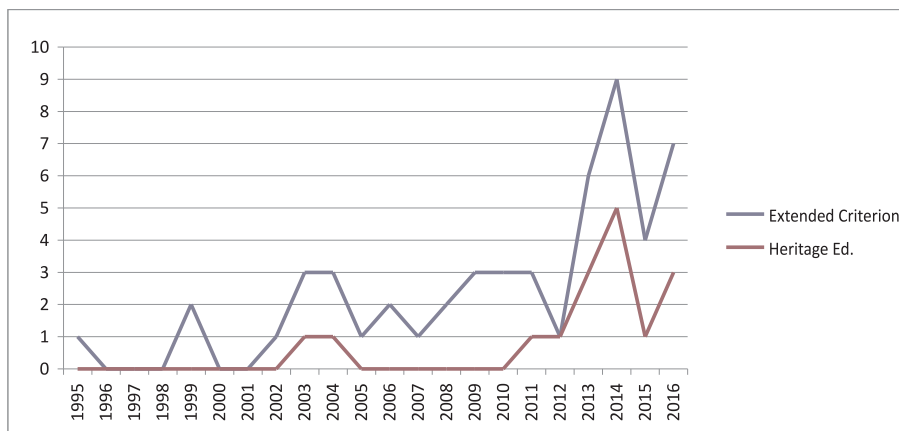
The following presentation of results will be divided into three sections—respectively for each one of the areas of scientific research under scrutiny—succeeded by a triangulation of all three types of observations.

Doctoral dissertations

Our search generated a sample of 52 doctoral dissertations comprising from the earliest item on Education and Heritage back in 1995 to dissertations resulting from the termination of the old PhD programmes in 2016 (See Chart I).

The analysis of this output from the point of view of the four lines of research defined above (*Heritage Education*, *Heritage Didactics*, *Heritage, the curriculum and teachers*, and the more comprehensive *Education and Heritage*) shows that, in terms of absolute figures, there is some balance across them. The first two research lines, respectively represented by 17 and 14 dissertations, reflect explicit criteria regarding the authors' own stance toward both concepts (Ibañez-Etxeberria, 2006); as for the remaining two, one corresponds to a more generic segment, including 12 dissertations that do not fit into other fields, while the other is a more specific line of inquiry responsible for 9 studies on curriculum-centred subjects or dealing with the topic of teacher training (See Table III).

CHART I. Chronological evolution of PhD Dissertation production in Spain (1995-2016) on the subjects Education and Heritage (inclusive criterion) and Heritage Education (restrictive criterion).



Source: own elaboration

TABLE III. Distribution of PhD Dissertation production in Spain (1995-2016) by lines of research.

Line of research	Number of dissertations
Education and Heritage	12
Heritage Didactics	14
Heritage Education	17
Heritage, the curriculum and teachers	9
Total	52

Source: own elaboration

If we now focus on the descriptor *Heritage Education*, we see that one third of our sample (18 papers) include this concept either in their titles or in their abstracts. Interestingly, the first explicit reference goes back to 1999, although it barely consists in the use of the term *Heritage Education* in the abstract of a paper that rather deals with curricular design, which is why we eventually excluded it from this dataset. The

remaining 17 papers strictly qualified as research work on heritage Education. Among them, 12 included the term in their titles while some other 2 used broader yet equivalent phrases like “Education and Heritage-Related communication” or “Artistic and Heritage-Related education”. In the remaining 3 items, the term appeared in the paper’s abstract. By tracing the genealogy of this doctoral output, we learn that the research line *Heritage Didactics* encompasses 14 dissertations, 10 of which were written at the University of Barcelona under the supervision of J.Santacana and X. Hernández, to which one must add the former’s own doctoral research. The research line *Heritage Education*, on the other hand, includes 16 records and shows a more evenly distributed picture, although its genealogy features more interrelations and one focal point in Valladolid (with 7 dissertations supervised by O. Fontal plus her own doctoral research on the subject). Other relevant hubs would be Huelva and the Basque Country (See Image I). Finally, the line of research named *Curriculum and teacher training* features 9 theses, Huelva and Oviedo (under the respective supervision of J. Estepa and R. Calaf) being the most outstanding locations. Otherwise, as was to be expected with such a generic line of inquiry, there are no focal hubs and the same research topics appear recurrently.

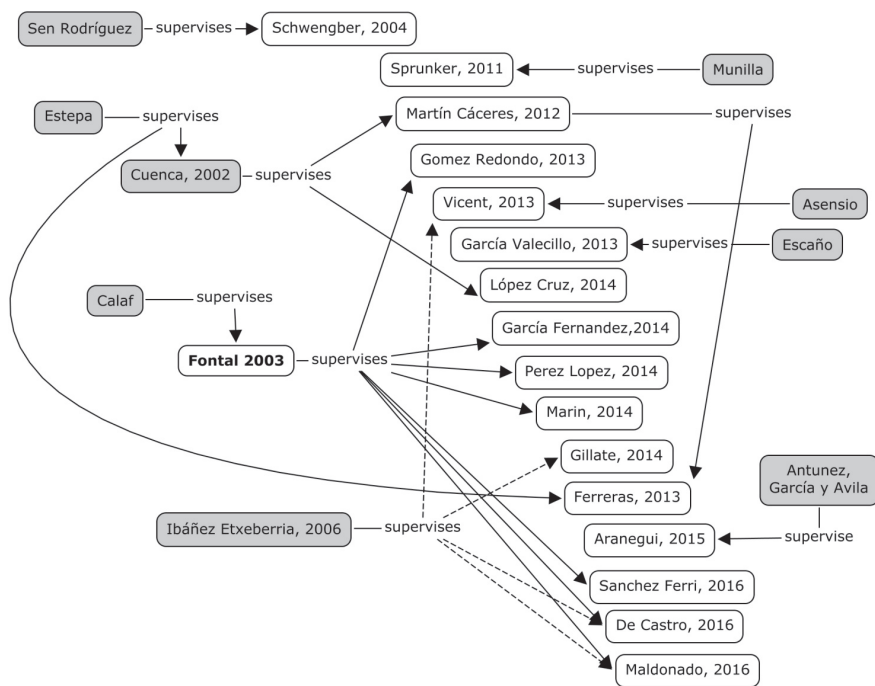
Competitive research projects

In order to analyse scientific production resulting from R&D&I competitive projects receiving national grants-in-aid, we scanned the data for Spain last two research plans. Thus, descriptor follow-up of the *National R&D&I Plan(2008-2011)*⁴ reveals that there were 5 projects directly related to heritage and education. On the other hand, the *State-funded Scientific and Technical Innovation Plan, 2013-2016*, supported 5 projects that were directly related to heritage education over a period of 3 years. If we focus on the timeline of these developments, we will see that 2011 and 2015 were the years with the highest number of projects being developed on this topic, respectively 6 and 4. And if we break down the whole set of projects according to lines of research (See Table IV), we realise that the more generic L1 included 6 projects by

⁴ It spans over a 5 year period because it was extended until 2012.

contrast with 5 projects fitting into L3 (Heritage Education), 4 in L2 (Heritage Didactics) and 1 project falling into category L4 (Heritage and the curriculum). Regarding the occurrence of the specific descriptor *heritage education* in the projects'0 titles, we find 6 projects meeting this requirement, 3 of which were implemented successively at the University of Valladolid (2009, 2012 y 2015), while 2 were developed at the University of Huelva (2008 and 2015) and one was affiliated with the University of the Basque Country (2015).

IMAGE I. Genealogy of Doctoral Thesis defended in Spain (1995-2016) within the descriptor Heritage Education. (Dated contributions fall under the descriptor Education and Heritage).



Source: own elaboration

TABLE IV. List of research projects by year and line of research.

		LI	L2	L3	L4	TOTAL
National R&D&I Plan (2008-2011)	2008	0	1	0	1	2
	2009	0	0	1	0	1
	2010	0	0	0	0	0
	2011	4	2	0	0	6
	2012	0	1	1	0	2
State-funded Scientific and Technical Innovation Plan, 2013-2016	2013	1	0	0	0	1
	2014	0	0	0	0	0
	2015	1	0	3	0	4
TOTAL		6	4	5	1	16

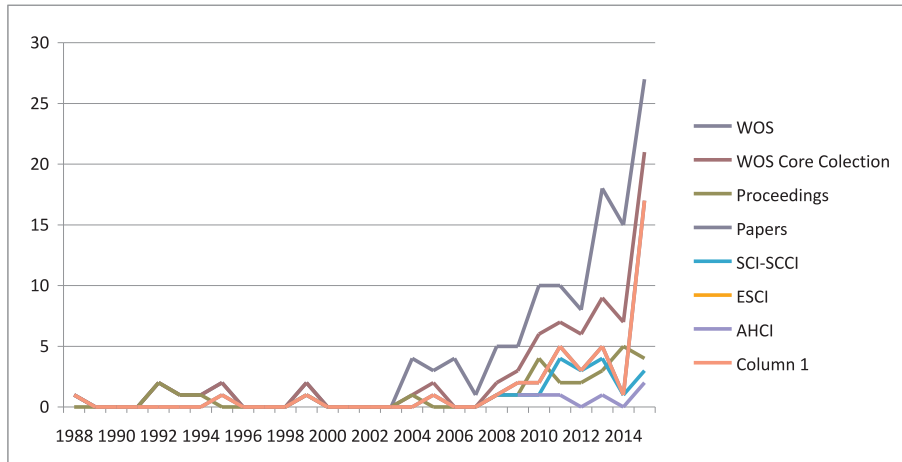
Source: own elaboration

Scientific papers

Finally, as far as scientific papers are concerned, we limited the scope of our analysis to the descriptor and line of research employed in international standard terminology —i.e., *Heritage Education*. We consequently searched what are currently the main two international databases, Web of Science (WOS) and Scopus so as to contextualise Spain’s output in this field against the backdrop of global research.

As regards WOS, our search for the descriptors “Educación Patrimonial”, “Educação Patrimonial” and “Heritage Education” indexed within the *All Databases* category produced 123 records spanning from 1988 –when the first citation is dated— down to 2016. Out of those 123 publications, only 9 (7%) predate 2004, while 77 are included in the WOS Core Collection, by contrast with some other 26 that are part of Latin America’s digital database SciELO.

CHART III. Chronological evolution of scientific paper production on the subject Heritage Education as reflected in the WOS database (1988-2015).



Source: own elaboration

If we now focus on the core collection, from among the 77 identified records, 44 correspond to papers published in scientific journals, to which we must add some other 3 records including reviews and editorials likewise published in journals but not qualifying as papers proper. The remaining records include 28 proceedings and 2 book chapters. A review of papers on an individual basis allows us to refine our database so as to include 43 items.

More specifically about the papers themselves, it can be observed that during the earliest phase scholarly publishing on Heritage Education is completely occasional, with three references in 1988, 1995 and 1999. Starting in 2004, there begins a second phase involving a steady academic output up to 2010, with an average of between 0 and 2 published papers every year. It is in 2011 when scientific production eventually takes off with 5 papers —twice as many as the previous yearly output—, even though this trend had two exceptions: 2014 only saw one paper published, while in 2015 there were as many as 16 —the result, as we shall discuss next, of including new database ESCI within the WOS repository.

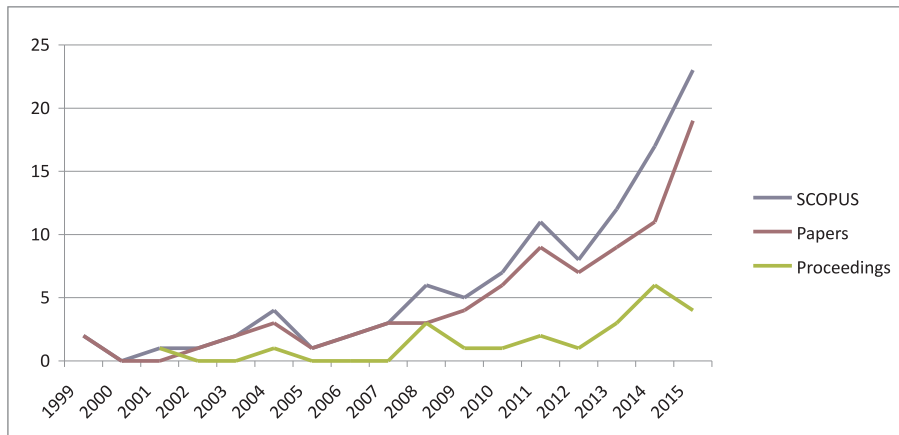
Within the WOS databases, the main world referents are SCI and SSCI, since these include journals accumulating JCR impact factors. However, for the purposes of our study the AHCI is equally important, since, while not providing such a factor, the journals included in this citation index are considered to have a high impact in the Humanities and the Social Sciences. All three sub-databases supply a steady output overtime, with 32 items corresponding in distribution terms with the three main phases described above. A specific case is the latest incorporation of WOS to its main collection, ESCI: a new database without an impact factor which includes emerging journals that are being evaluated with a view to their inclusion in the three major databases. Incorporating for the first time ESCI within the scope of our search for 2015 has had a multiplying effect in heritage education output collected in WOS, with 12 records including a special monograph on the subject.

If we analyse the 43 papers by area of knowledge, we observe that 20 of them fall into the area Education-Educational Research, to which we should add some other 4 in the area Psychology-Educational Psychology. Among the remaining areas involved, mention must be made of Archaeology (4 papers) and Environmental Sciences & Architecture (3 papers). Other areas are only anecdotically present, with one mention each.

As for Scopus, the total number of references found —once notes, reviews and revisions have been scrubbed from the database— is 112 papers published between 1999 and 2016, of which 24 are proceedings and the remaining 88 are papers published in scientific journals⁵. These findings show a sustained development overtime: during an early phase in the late 20th century we see occasional publications followed by a productivity peak in 2004, with 3 published papers that year; it was not until 2008 when such an output multiplied by two, thus kickstarting a second phase extending into 2013 with 6-9 papers being published every year. Since 2014 onwards, records exceed 10 papers a year against a backdrop of geometric progression, with 19 papers published in 2015 and 6 during the first four months of 2016.

⁵ 8 of them were reported as revisions, but are indeed papers.

CHART IV. Chronological evolution of scientific paper production on the subject *Heritage Education* as reflected in the Scopus database (1999-2015).

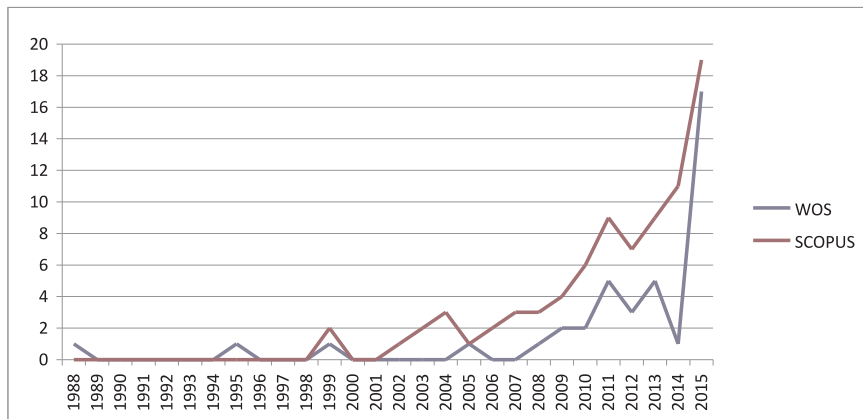


Source: own elaboration

Despite the specific characteristics of each database, including the WOS sub-databases, we may observe that the evolution remains similar in all cases and steady overtime, while the global development reflects worldwide patterns.

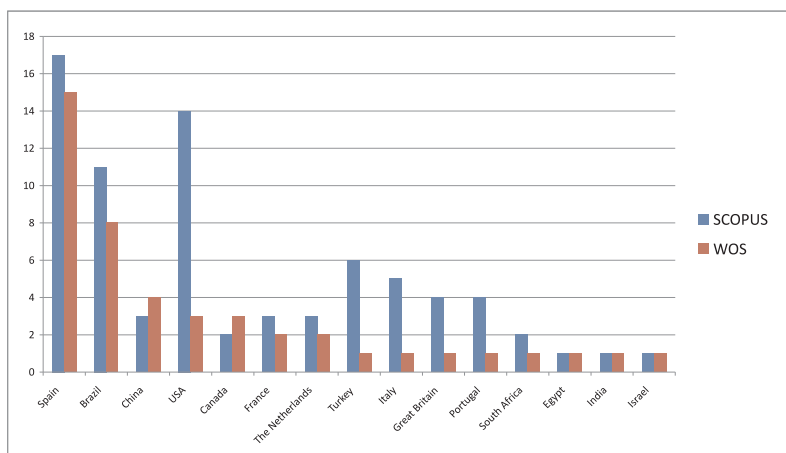
If we focus on the authors' distribution by country, we will see that in both databases we find the same pattern, the exception being the large slot taken by US papers in Scopus, where America ranks second country by number of published papers, while in the WOS database it only ranks fourth with 25% of records. In both cases, the ranking is topped by Spain, respectively with 17 and 15 papers, followed by Brazil with 11 and 8 in absolute figures. As far as Scopus is concerned (and aside of Spain's overrepresentation by comparison with US figures), countries like Turkey, Italy, Great Britain and Portugal —and to a lesser extent China, France, the Netherlands and Greece— are well positioned within the second group of academic publishing countries, whereas in the WOS database that slice is taken up by China, the US and Canada —and to a lesser degree by France and the Netherlands.

CHART V. Comparative chronological evolution of scientific paper production on the subject Heritage Education as reflected in databases WOS and Scopus (1988-2016)



Source: own elaboration

CHART VI. Cross-country comparative evolution of scientific paper production on the subject Heritage Education in databases WOS (main collection) and Scopus (1988-2016)⁶.



Source: own elaboration

⁶ Note: Only countries represented in both databases appear in this graph.

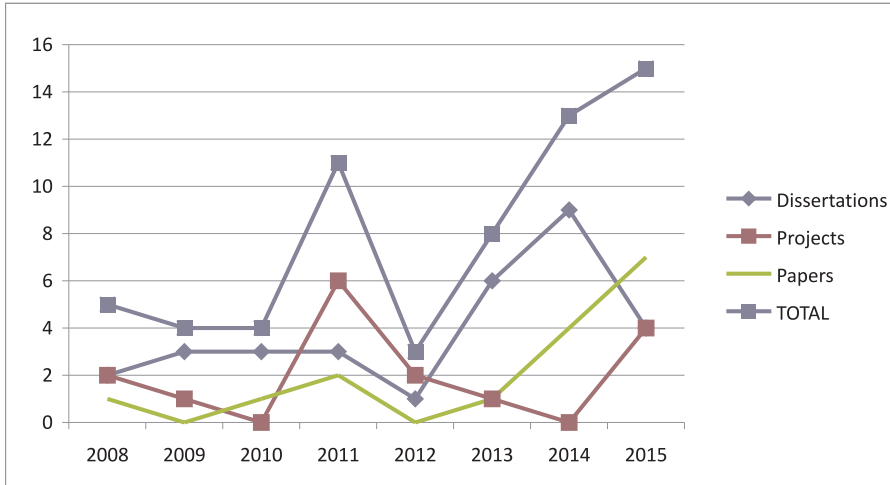
If we now focus on the affiliation of the Spanish production, we can observe that it is highly concentrated around two main hubs. Thus, of the 17 papers having a Spanish affiliation, 15 were produced in Spain itself, while 2 are occasional contributions appearing in as many publications, one Brazilian and the other one Portuguese. As for the 15 papers published in Spain, 7 come from the University of Huelva (Cuenca & Lopez-Cruz, 2014; Estepa, Ávila & Ferreras, 2008; Estepa, Ferreras, Lopez-Cruz & Morón, 2011; Jiménez, Cuenca & Ferreras, 2010; Ferreras & Jiménez, 2013 and Martín-Cáceres & Cuenca 2011, 2016), while some other 5 were produced at the University of Valladolid (Fontal, 2016a, 2016b; Fontal & Gómez-Redondo, 2016; Fontal & Juanola, 2015 and Gómez-Redondo, 2014). Additionally, some of latter scholars also took part in a collaborative work led by the Basque Country, so that all in all both production hubs are responsible for 13 from a total of 15 published items. The remaining 2 were produced at the University of Valencia (Huerta & Hernández, 2015 and Mengual, Payá & Roig, 2015).

As for the 15 papers included in WOS, Huelva is again leader with 7 papers by the same authors (those mentioned above plus Martín-Cáceres & Cuenca, 2015), followed by Valladolid with 4 papers by Fontal (those mentioned above plus Fontal & Ibañez-Etxeberria, 2015). The remaining 4 papers were produced by the Basque Country, Zaragoza and Barcelona (Vicent, Rivero & Feliu, 2015), Valencia, the Autonomous University of Madrid (Asensio, 2015) and Murcia (Pinto & Molina, 2015).

Global scientific production

In order to conduct a global study on scientific production, we will focus on the period 2008-2015, which coincides with the implementation of the national plans that were our object of study and where the bulk of this scholarly output is indeed concentrated. If we attend to the three types of scientific production under scrutiny, the overall evolution for this period is certainly remarkable, since it moves from 5 items in 2008, to 15 in 2015.

CHART VII. Evolution of scientific production by types of output



Source: own elaboration

It is worth noting, with regard to doctoral dissertations, that in January 2016 5 such theses were defended which had been deposited in 2015, so that the projection is for this tendency to continue rising, with 7 dissertations defended during the first fourth months of 2016 alone.

Discussion and conclusions

Clearly, then, there is a tendency for heritage education research to grow in the light of the last 8 years' exponential increase in the volume of global scientific production. Particularly the rise in the number of R&D&I projects and doctoral dissertations specifically related to the descriptor heritage education leads us to expect a significant expansion of scientific production over the next decade: all the more so if we pay attention to the research profiles that are being encouraged by several teacher evaluation bodies (Cuenca & Estepa, 2013).

Regarding subject trends, there is a distinct tendency to produce research work focused on the very concept of heritage education: a pattern reflected in published papers, competitive research projects and doctoral dissertations.

Finally, as far as the genesis of such research work is concerned, it seems clear that the funding of R&D&I projects (in turn the prelude to the production of dissertations and papers) is fulfilling its purpose. The pattern here is distinctly cyclic, meaning that the projects' early steps overlap with the defence of doctoral dissertations and the publication of papers resulting from the previous project, as is illustrated by the cases of Huelva, Barcelona and Valladolid.

Heritage Education research genealogies

If we bear in mind the content of research in terms of subject groups and lines, as well as the concept of heritage education that underpins such research work and the latter's goals and methodological approaches, we may posit as many as four generalities of inquiry.

(Re)Conceptualising research genealogy

This is an approach which, on the basis of the previous models in all three types of scientific production, gradually incorporates revisions, conceptualisations and even a tendency towards interdisciplinarity and a conceptual revision of heritage education's epistemology (it roughly corresponds with SG3 and SG6 as well as with L3). Thus, in Fontal (2003a) we come across such a reconceptualisation of heritage, the definition of a disciplinary genealogy for heritage education and the setting up of a procedural sequence concerning awareness-raising processes involved in heritagisation phenomena leading to the modelling of heritage education. Ibáñez-Etxeberria (2006), on the other hand, further probes into this idea and also discusses the relative positions of Heritage Didactics and Heritage Education. The contribution of Gómez-Redondo (2013) lies in extending heritagisation into identity-construction phenomena. This is a conceptual framework that been mainly shaped

under the umbrella of research projects EDU2009-096797⁷, EDU2012-37212⁸, EDU2015-65716-C2-1-R⁹ and EDU2015-65716-C2-2-R¹⁰. It is connected to the premises of the sociological imaginary as drawn from a number of links with the Sorbonne's line of research (Falcón, Fontal & Torregrosa, 2015).

Marín-Cepeda (2014) outlines a heritage education model based on diversity and even argues for the possibility that heritage education could rest on the principles of universal design, a suggestion further materialised in the HEM-INMO model (Fontal & Marín, 2016). De Castro (2016) advocates an activism resulting from project-based work and specifically defines informal learning in formal settings; Maldonado (2016) approaches the extension of Heritage Education into the interconnected, frontierless digital world of social networks, and Sánchez-Ferri (2016) incorporates the concept “bond-building”, which stems from research output on a heritage education model focused on the creation of community ties around heritage.

Genealogy of didactic-contextual research

This area of inquiry focuses on the didactics of heritage, didactic museography and interpretation processes, and heritage communication and dissemination as major epistemological axes. Research outputs are transfer-oriented and closely linked to localised contexts (they correspond to SG5 and SG6, and with L2). In this model we may trace an evolution in the use of the concept “heritage didactics” with a shift towards the notion of heritage education —a shift that is even reflected in R&D&I projects led by teams mainly affiliated with the University of Barcelona (EDU2008-00427¹¹, EDU2011-28684¹² and EDU2012-35299¹³). Noteworthy

⁽⁷⁾ Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis integral del estado de la educación patrimonial en España.

⁽⁸⁾ See note 2.

⁽⁹⁾ Evaluación de los aprendizajes en programas de educación patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valoración y socialización del patrimonio cultural.

⁽¹⁰⁾ Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la educación patrimonial.

⁽¹¹⁾ Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos.

⁽¹²⁾ Musicalización didáctica de espacios patrimoniales a partir de aplicaciones reactivas con contenidos multiplataforma...

⁽¹³⁾ Desarrollo de estrategias y técnicas didácticas a partir del patrimonio y la arqueología del conflicto ...

in this regard is the close involvement with museum settings and heritage spaces, as well as the extensive development of the concepts heritage didactics and didactic museography featuring in numerous publications in journals like *Iber*, *Her&Mus* or in monographs published by Trea, with a special series on the subject. This line of inquiry has produced a large number of doctoral dissertations (Santacana, 1995; Sospedra, 2005; Almazán, 2008; Llonch, 2010; Coma, 2011; Selma, 2014; Grevtsova, 2016) that in turn have spawn further doctoral research supervised by their authors, thus providing continuity for this field of study.

Genealogy of evaluative research

Research work engaged in this approach focuses on the evaluation of educational programmes conducted in museums and heritage spaces from both a quantitative perspective —where Asensio leads the way with several publications (Asensio & Asenjo, 2011; Asensio & Pol, 2002)— and a qualitative one, including relevant projects like SEJ2006-15352/EDUC¹⁴, EDU2011-27835¹⁵ or the above-mentioned EDU2012-37212, EDU2015-65716-C2-1-R and EDU2015-56716-C2-2-R¹⁶). The latter have generated doctoral dissertations and international impact papers (Calaf, Gillate & Gutierrez, 2015; Suárez, Calaf & San Fabián, 2014). Indeed this chapter includes a remarkable PhD research output (Martín Cáceres, 2012; Pérez-López, 2014; Vicent, 2013; Gillate, 2015). On the whole, this area of study has produced a solid methodological output in the field of heritage education, where there was a lack of consistent research work around educational processes and results, including a number of highly relevant contributions (Cuenca, Martín-Cáceres, Ibañez-Etxeberria & Fontal, 2014; Ibañez-Etxeberria, Gillate & Madariaga, 2015; Ibañez-Etxeberria, Vicent & Asensio, 2012; Ibañez-Etxeberria, Vicent, Asensio, Cuenca, & Fontal, 2014; Gillate, Madariaga & Vicent, 2014; Vicent, Ibañez-Etxeberria & Asensio, 2015)

⁽¹⁴⁾ Lazos de Luz Azul: estándares de calidad en la utilización de la tecnología para el aprendizaje en museos y espacios de presentación del patrimonio

⁽¹⁵⁾ Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles.

⁽¹⁶⁾ Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la educación patrimonial.

Emerging lines of research in heritage education

Bearing in mind the lines of research that have been pursued thus far and their several genealogies, as well as their respective outputs and research interests against the backdrop of the major lines of inquiry described in the research programme on heritage education included in the National Education and Heritage Plan (Domingo, Fontal & Ballesteros, 2013, p.14 & ff.), we may discern two major research axes, one including already consolidated proposals —illustrated by the evidence found for the several types of scientific output— and another one currently emerging with proposals that either still await to be tackled or have not been fully developed and require additional and deeper treatment. In this way, one of the most *consolidated* research lines (which in turned has helped shape this area of study as an academic discipline) revolves around the epistemology and modelling of heritage education. Equally settled are lines of inquiry related to the observation, analysis and evaluation of heritage education; the integration of Information and Communication Technologies (ICTs) into the new teaching-learning models; the innovation in resources and tools for the interpretation of heritage; the analysis of the treatment given to heritage by educational legislation as well as the evaluation of the degree of compliance with regulations by both implemented programmes/actions and teaching materials and resources employed in such initiatives.

On the other hand, and to judge by the appearance of doctoral dissertations and R&D&I projects on a number of newer topics, there are several lines of research that, while not yet fully consolidated, may qualify as *emerging*: those related to the evaluation of impacts caused by the media, the social networks and other virtual communication channels on heritage education in society; the emerging educational models and innovative didactic designs and applications in tune with texts issued by UNESCO and the European Union; the integration of Information and Communication Technologies (ICTs) into the new teaching-learning models where technology is used as a management tool (and not as a medium) by resorting to processes of simulation, alteration or production (virtual learning environments, augmented reality, geolocation, etc.); and, finally, the study of specific evaluation models targeted at measuring programmes, processes and learning outcomes around heritage education. All of which, with proper support from regulations, national

heritage plans and national research plans, will shape the direction of research work on heritage education over the next decade.

Bibliographical References

- Almazán, I. (2008). *Didáctica del patrimonio. Campos de batalla en la tercera guerra carlista*. Barcelona: UB (Doctoral Dissertation).
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, 28, 1, 37-57.
- Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio, *Educatio siglo XXI*, 33, 1, 55-82.
- Asensio, M. & Asenjo, E. (Eds.) (2011). *Lazos de Luz Azul: Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: UOC
- Asensio, M. & Pol, E. (Eds.) (2002). *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- Bardavio, A. (1999). *L'arqueologia i prehistoria a l'ensenyament obligatori de l'estatespanyol: historia i perspectives*. Barcelona: UAB (Doctoral Dissertation).
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Researches*. USA, NY: Free Press.
- Besolí, A. (2008). *Estrategies i recursos de comunicació audiovisuals en museografia: estat de la qüestió i estudi de cas del museu d'història de Catalunya*. Barcelona: UB (Doctoral Dissertation).
- Buela-Casal, G. (2013). Evaluación de la calidad de los artículos y de las revistas científicas: Propuesta del factor de impacto ponderado y de un índice de calidad. *Psicothema*, 15, 23-35.
- Calaf, R., Gillate, I. & Gutiérrez, S (2015). Transitando por la evaluación de los Programas Educativos de Museos de Arte del proyecto ECPEME, *Educatio siglo XXI*, 33, 129-150.
- Colom, A. J. (1998). Educación ambiental y la conservación del patrimonio. In A. J. Colom; J. Sarramona & G. Vázquez. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Coma, L. (2011). *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para*

- una propuesta de modernización*. Barcelona: UB (Doctoral Dissertation).
- 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*. Huelva: UHu (Doctoral Dissertation).
- Cuenca, J.M. & Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (343-355). Huelva: UHu.
- Cuenca, J.M. & López-Cruz, I. (2014). Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education. *Cultura y Educación*, 26, 1, 1-43.
- Cuenca, J. M.; Martín-Cáceres, M.; Ibañez-Etxeberria, A. & Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clío. History and History Teaching*, 40.
- De Castro, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*. Valladolid: UVa /UPV-EHU (Doctoral Dissertation).
- Domingo, M; Fontal, O. & Ballesteros, P. (Coords.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura.
- Estepa, J.; Ferreras, M.; López-Cruz, I. & Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-588.
- Estepa, J.; Ávila, R. M. & Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 8, 2095-2107.
- Falcón, M.; Fontal, O & Torregrosa, A. (2015). Le patrimoine comme don du temps. *Sociétés*, 129, 3, 115-124.
- Ferreras, M. & Jiménez, R. (2013). How Is Heritage Conceptualized in Primary School Textbooks?. *Revista de Educación*, 361, 591-618.
- Fontal, O. (2003a). *La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*. Oviedo: Uniovi (Doctoral Dissertation).

- (2003b). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-44.
- (Coord.) (2012). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- (2016a). El observatorio de Educación Patrimonial en España. *Cultura y Educación*, 28, 1, 261-266.
- (2016b). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28, 1, 105-120.
- Fontal, O. & Ibañez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España, *Educatio siglo XXI*, 33, 1, 15-32.
- Fontal, O. & Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 47, 1, 65-90.
- Fontal, O. & Juanola, R. (2015). Heritage Education: a useful and profitable discipline within the cultural heritage management. *Cadmo*, 17, 9-25
- Fontal, O. & Marín, S. (2016). Heritage Education in Museums: an inclusion-focused model. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 9, 4, 47-64.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA
- Gedeon, L. (2014). Educação patrimonial e Paulo Freire: Análise das contribuições epistemológicas da concepção pedagógica libertadora a partir das experiências educativas no Sul do Brasil. En Actas del X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul Reunião Científica Regional da ANPE. Brasil. (Retrieved from http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php)
- Gillate, I. (2015). *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*. Donosti: UPV-EHU (Doctoral Dissertation).
- Gillate, I.; Madariaga, J. M. & Vicent, N. (2014). Cambios en las concepciones patrimoniales a través de la participación en programas educativos, *Clío. History and HistoryTeaching*, 40.
- Gómez-Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. Valladolid: UVa (Doctoral Dissertation)

- (2014). Nuevos entornos en la formación superior: una propuesta de Educación Patrimonial en el museo, *Profesorado*, 18, 3, 293-317.
- Grevtsova, I. (2016). *Interpretación del patrimonio urbano. Una propuesta didáctica para un contexto histórico mediante las aplicaciones de telefonía móvil*. Barcelona: UB (Doctoral Dissertation).
- Horta, M. L.; Grunberg, E.; Monteiro, A. (1999). *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN e Museu Imperial.
- Huerta, R. y Hernández, A. (2015). Art Education and Museum Management: Students' Interests Discussing their manuscripts. *Cadmo*, 23, 2, 47-64.
- Huerta, R., & Hernández, A. (2015). Educación artística y gestión de museos: intereses y expectativas del alumnado a partir de encuestas manuscritas. *CADMO* 23 (2), 47-54
- Ibáñez-Etxeberria, A. (2006). Educación y Patrimonio. *El caso de los campos de trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Bilbao: Universidad del País Vasco
- Ibáñez-Etxeberria, A., Gillate, I., & Madariaga, J. M. (2015). Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento*, 7(16), 204-229.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Vicent, N., & Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 26, 3-18
- Ibáñez-Etxeberria, A.; Vicent, N.; Asensio, M.; Cuenca, J. M. & Fontal, O. (2014). Learning in archaeological sites with mobile devices. *Munibe*, 65, 313-321.
- Jiménez, R.; Cuenca, J. M. & Ferreras, 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.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. En *XXI, Revista de Educación*, 4, 1, 167-179.
- Llonch, N. (2010). *Espacios de presentación de la indumentaria como recurso didáctico: problemática y estado de la cuestión*. Barcelona: UB (Doctoral Dissertation).

- Maldonado, S. (2016). *Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa*. Valladolid: UVa/UPV-EHU (Doctoral Dissertation).
- Marín-Cepeda, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. Valladolid: UVa (Doctoral Dissertation).
- Martín Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el museo de Huelva*. Huelva: UHu (Doctoral Dissertation).
- Martín-Cáceres, M. & 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
- (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio siglo XXI*, 33, 1, 33-54.
- (2016). Communicating heritage in museums: outlook, strategies and challenges through a SWOT analysis. *Museum Management and Curatorship*, 31, 3, 1-18.
- Mengual-Andrés, S., Payá, A. & Roig, R. (2015). Evaluación de necesidades y expectativas ante la construcción de un espacio interactivo de comunicación, información y aprendizaje histórico-educativo. *Revista Complutense de Educación*, 26, 141-158
- Pérez-Lopez, S. (2014). *Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo*. Valladolid: UVa (Doctoral Dissertation).
- Pinto, H. & Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio s XXI*, 33, 1, 103-128.
- Sánchez-Ferri, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*. Doctoral Dissertation: UVa (Doctoral Dissertation).
- Santacana, J. (1998). *Anàlisi dels espais de presentació arqueològics de l'edat dels metalls.*: UVa (Doctoral Dissertation).
- Selma, S. (2014). *Paisatges històrics, patrimoni i didàctica*. Barcelona: UB (Doctoral Dissertation).
- Sospedra, R. (2005). El factor didàctic en els centres d'interpretació virtual: el cas d'atapuerca. Barcelona: UB (Doctoral Dissertation).

- Suarez, M.A., Calaf, R. & San Fabián, J.L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña, *Revista de Educación*, 365, 28-66.
- UE (1998). *Recomendación del Consejo de Ministros relativa a la educación patrimonial*.
- (2005). *Convención Marco sobre valor del patrimonio cultural para la sociedad*.
- UNESCO (1972). *Convención sobre patrimonio mundial cultural y natural*.
- (1976). *Recomendación relativa a la Participación y la Contribución de las Masas Populares en la Vida Cultural*.
- (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*.
- (2003a). *Declaración relativa a la destrucción intencional del patrimonio cultural*.
- Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. Doctoral Dissertation: UAM/UPV-EHU.
- Vicent, N.; Ibañez-Etxeberria, A. & Asensio, M. (2015). Evaluation of heritage education technology-based programs. *Virtual Archaeology Review*, 6, 13, 20-27.
- Vicent, N.; Rivero, P. & Feliu, M. (2015). Archeology and digital technologies in Heritage Education. *Educatio siglo XXI*, 33, 1, 83-102.

Contact address: Olaia Fontal. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación y Trabajo Social, Dcho. 126. Paseo de Belén, 1. Campus Miguel Delibes. Universidad de Valladolid. E-mail: olaia.fontal@uva.es