



2023

IL CAPITALE CULTURALE
Studies on the Value of Cultural Heritage

eum

Rivista fondata da Massimo Montella



IL CAPITALE CULTURALE
Studies on the Value of Cultural Heritage
28 / 2023

eum

Il capitale culturale

Studies on the Value of Cultural Heritage

n. 28, 2023

ISSN 2039-2362 (online)

© 2010 eum edizioni università di macerata

Registrazione al Roc n. 735551 del 14/12/2010

Direttore / Editor in chief Pietro Petrarola

Co-direttori / Co-editors Tommy D. Andersson, Elio Borgonovi, Rosanna Cioffi, Stefano Della Torre, Michela di Macco, Daniele Manacorda, Serge Noiret, Tonino Pencarelli, Angelo R. Pupino, Girolamo Sciuillo

Coordinatore editoriale / Editorial coordinator Maria Teresa Gigliozzi

Coordinatore tecnico / Managing coordinator Pierluigi Feliciati

Comitato editoriale / Editorial board Giuseppe Capriotti, Mara Cerquetti, Francesca Coltrinari, Patrizia Dragoni, Pierluigi Feliciati, Costanza Geddes da Filicaia, Maria Teresa Gigliozzi, Chiara Mariotti, Enrico Nicosia, Emanuela Stortoni

Comitato scientifico - Sezione di beni culturali / Scientific Committee - Division of Cultural Heritage Giuseppe Capriotti, Mara Cerquetti, Francesca Coltrinari, Patrizia Dragoni, Pierluigi Feliciati, Maria Teresa Gigliozzi, Susanne Adina Meyer, Marta Maria Montella, Umberto Moscatelli, Caterina Paparello, Sabina Pavone, Francesco Pirani, Mauro Saracco, Emanuela Stortoni, Carmen Vitale

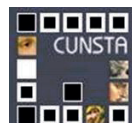
Comitato scientifico / Scientific Committee Michela Addis, Mario Alberto Banti, Carla Barbati †, Caterina Barilaro, Sergio Barile, Nadia Barrella, Gian Luigi Corinto, Lucia Corrain, Girolamo Cusimano, Maurizio De Vita, Fabio Donato †, Maria Cristina Giambruno, Gaetano Golinelli, Rubén Lois Gonzalez, Susan Hazan, Joel Heuillon, Federico Marazzi, Raffaella Morselli, Paola Paniccia, Giuliano Pinto, Carlo Pongetti, Bernardino Quattrococchi, Margaret Rasulo, Orietta Rossi Pinelli, Massimiliano Rossi, Simonetta Stopponi, Cecilia Tasca, Andrea Ugolini, Frank Vermeulen, Alessandro Zuccari

Web <http://riviste.unimc.it/index.php/cap-cult>, email: icc@unimc.it

Editore / Publisher eum edizioni università di macerata, Corso della Repubblica 51 – 62100 Macerata, tel (39) 733 258 6081, fax (39) 733 258 6086, <http://eum.unimc.it>, info.ceum@unimc.it

Layout editor Oltrepagina srl

Progetto grafico / Graphics +crocevia / studio grafico



Rivista accreditata AIDEA
Rivista riconosciuta CUNSTA
Rivista riconosciuta SISMED
Rivista indicizzata WOS
Rivista indicizzata SCOPUS
Rivista indicizzata DOAJ
Inclusa in ERIH-PLUS

La formación del profesorado en la transmisión del patrimonio cultural: enfoques metodológicos, modelos didácticos y principales estrategias

Olaia Fontal Merillas*, Tania Ballesteros-Colino**, Pablo De Castro Martín***

* Catedrática en la Universidad de Valladolid (UVA) y directora del Observatorio de Educación Patrimonial de España. Departamento de Didáctica de la Educación Musical, Plástica y Corporal. Parque Científico de la Universidad de Valladolid, Edificio de I+D. Módulo 1783 (OEPE). E-mail: olaia.fontal@uva.es.

** Investigadora predoctoral Universidad de Valladolid (UVA) y miembro del Observatorio de Educación Patrimonial de España. Departamento de Didáctica de la Educación Musical, Plástica y Corporal. Parque Científico de la Universidad de Valladolid, Edificio de I+D. Módulo 1783 (OEPE). E-mail: tania.ballesteros@uva.es.

*** Profesor ayudante doctor en la Universidad de Valladolid (UVA) y miembro del Observatorio de Educación Patrimonial de España. Departamento de Didáctica de la Educación Musical, Plástica y Corporal. Parque Científico de la Universidad de Valladolid, Edificio de I+D. Módulo 1783 (OEPE). E-mail: pabloluis.castro@uva.es.

Problematización y conceptualización: Olaia Fontal y Tania Ballesteros-Colino; metodología: Olaia Fontal y Tania Ballesteros-Colino; análisis: Olaia Fontal y Tania Ballesteros-Colino; redacción: Tania Ballesteros-Colino, Olaia Fontal y Pablo de Castro.

Esta publicación es parte de los proyectos Ref.: PDC2022-133460-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea “NextGeneration EU”/PRTR, y “Modelos de Aprendizaje en Entornos Digitales de Educación Patrimonial” (Ref.: PID2019-106539RB-I00/ AEI/ 10.13039/501100011033) financiado por la Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación y Universidades (Gobierno de España) y Fondos FEDER. Ha sido posible gracias a la financiación de un contrato predoctoral de la Universidad de Valladolid - Banco Santander y una ayuda para estancias breves en el desarrollo de tesis doctorales de la Universidad de Valladolid.

Abstract

El patrimonio cultural es un legado intergeneracional cuya conservación puede alentarse con la participación del profesorado de los diferentes niveles educativos. Los vínculos emocionales que favorecen la relación entre personas y bienes patrimoniales se estimulan con mayor facilidad desde la educación temprana y favorecen un planteamiento inclusivo, transdisciplinar y holístico que naturaliza los aprendizajes patrimoniales. Se presentan los resultados de un estudio descriptivo a partir de los registros indexados en WoS con búsquedas independientes para los términos *heritage*, *heritage education*, *perceptions* y *teacher training*. Se profundiza en los principales modelos de investigación y enfoques de intervención didáctica para la educación patrimonial en la formación inicial del profesorado. Se identifican los focos, metodologías e instrumentos de investigación; sus líneas primordiales y el uso de estrategias pedagógicas, diseños didácticos y tecnologías digitales asociadas. La investigación concluye que es el ámbito hispanoamericano, y más claramente el español, el más interesado por la educación patrimonial y la formación del profesorado.

Cultural heritage is an intergenerational legacy whose conservation can be encouraged with the participation of teachers at different educational levels. The emotional links that favour the relationship between people and heritage assets are more easily stimulated from early education and favour an inclusive, transdisciplinary and holistic approach that naturalizes heritage learning. We present the results of a descriptive study based on records indexed in WoS with independent searches for the terms *heritage*, *heritage education*, *perceptions and teacher training*. It delves into the main research models and didactic intervention approaches for heritage education in initial teacher training. Research focuses, methodologies and instruments are identified; their main lines and the use of pedagogical strategies, didactic designs and associated digital technologies. The research concludes that the Spanish-speaking world, and more clearly the Spanish one, is the most interested in heritage education and teacher training.

1. *Introducción*

El patrimonio cultural es un legado que necesariamente depende de la transmisión entre generaciones¹. Esta voluntad de transmisión está fuertemente influida por la conciencia de su necesidad por parte de los agentes de transmisión (administración educativa, espacios patrimoniales, agentes de patrimonio, mediadores, docentes... y ciudadanía en general)². En todo caso, la cadena transmisiva comienza en el ámbito formal, desde la escuela primaria fundamentalmente y, por tanto, un eslabón central y esencial son los maestros, que deben trasladar esta formación a su alumnado³. Estos docentes comienzan su formación inicial en las facultades de educación, en particular en las materias

¹ Hwang, Huang 2019.

² Poce *et al.* 2018.

³ Castro-Calviño, López-Facal 2019.

-didácticas específicas generalmente- que se ocupan del tratamiento educativo del patrimonio. Es, por tanto, en su formación inicial superior donde se aportará el conocimiento y la motivación para comenzar la transmisión del legado cultural desde las escuelas⁴. Otros factores que influyen en la motivación hacia el conocimiento del patrimonio de los estudiantes son sus antecedentes culturales⁵ junto con las estrategias de conservación y salvaguarda del patrimonio cultural que han experimentado, que no siempre alcanzan los niveles de sensibilización deseados⁶. Por otra parte, la generalización en el uso de las nuevas tecnologías y su constante evolución ha supuesto una profunda transformación en los mecanismos de comunicación, difusión y acceso del patrimonio. De hecho, Internet es hoy un medio identitario accesible y universalizado⁷, donde tienen lugar múltiples procesos de patrimonialización cultural.

En este marco, la educación patrimonial emerge como una disciplina capaz de responder a las necesidades y motivaciones de la población destinataria incorporando acciones específicas, precisas y sistematizadas⁸ que abogan por preservar la tradición cultural estimulando vínculos de carácter intergeneracional⁹ y que involucran aspectos de naturaleza emocional¹⁰. En la actualidad constituye un campo de estudio consolidado y relevante para el ámbito educativo general, con numerosos focos en la escena nacional e internacional. Estas agrupaciones concentran su mirada en la inclusión del patrimonio en todos los ámbitos educativos (formal, no formal e informal) explorando su capacidad para abordar diferentes aspectos de naturaleza social y educativa. Numerosos trabajos convergen en un conjunto de premisas que articulan la enseñanza, aprendizaje, investigación y difusión de las propuestas educativas que utilizan el patrimonio como núcleo central en sus procesos¹¹. En particular, se nutren de las relaciones entre las personas y los bienes patrimoniales para abarcar múltiples agentes, contextos y diseños educativos que confirman el carácter integrador, transdisciplinar y holístico de esta disciplina¹².

Aun así, los futuros docentes todavía carecen de un conocimiento profundo sobre la conceptualización del patrimonio, de sus posibilidades didácticas y de cómo incorporarlo en las programaciones de aula¹³. Trabajos recientes apunta-

⁴ Sá dos Santos *et al.* 2019.

⁵ Hwang, Huang 2019.

⁶ Sá dos Santos *et al.* 2019.

⁷ Chng, Narayanan 2017.

⁸ Fontal *et al.* 2020.

⁹ Hwang, Huang 2019.

¹⁰ Da Costa Campos *et al.* 2020.

¹¹ Cuenca-López *et al.* 2017; Fontal, Ibáñez-Etxeberria 2017; Cuenca-López *et al.* 2018; Miralles *et al.* 2017; Ibáñez-Etxeberria *et al.* 2018.

¹² Martín-Cáceres, Cuenca-López 2015; Fontal 2013; González-Monfort 2019; Sánchez-Macías *et al.* 2019.

¹³ Luna *et al.* 2022.

ron a que son ellos quienes en primera persona demandan mayor formación¹⁴. Valoran el patrimonio como un recurso positivo y útil en el aula, pero reconocen contar con carencias formativas respecto a los contenidos patrimoniales, a cómo integrarlos en sus procesos de enseñanza y al manejo de estrategias metodológicas concretas. De ahí la necesidad de aumentar la presencia de la educación patrimonial dentro de los planes educativos universitarios vinculados a la formación de docentes, como paso clave para superar este desconocimiento conceptual y, con ello, minimizar la visión sesgada de los docentes respecto a las dimensiones del patrimonio¹⁵.

En cuanto a la percepción de los docentes en ejercicio, consideran que sus planes formativos han presentado carencias, destacando entre ellas la falta de actividades que impliquen salidas al exterior o integren el patrimonio con un enfoque multicultural¹⁶. En este sentido, las propuestas didácticas deben adecuarse a las necesidades del contexto en el que se desarrolla el proceso educativo; incorporar tanto la formación inicial, como continua; y vincularse, en todo caso, al entorno local de las escuelas. También se percibe que existe un distanciamiento entre la investigación de carácter científico – académico – y la práctica educativa, lo que les conduce a solicitar la colaboración de las administraciones con competencias dentro del sector educativo y patrimonial¹⁷, además de demandar mayor compromiso por parte de las instituciones patrimoniales a través del diseño de actividades y recursos disponibles para trabajar el patrimonio en el aula¹⁸. Es por ello que algunos autores han identificado dos requisitos claves en la formación docente, que son la formación específica en educación patrimonial por un lado y, por otro, la disposición de materiales para trabajar el patrimonio local¹⁹.

Con objeto de profundizar en el estado de la cuestión, cabe preguntarse cuáles son los principales enfoques que ordenan actualmente el campo de la educación patrimonial, con especial atención a la formación de los futuros docentes como agente clave para sensibilizar a las futuras sociedades en el valor del patrimonio, y al uso de tecnologías asociadas al ecosistema digital como recurso emergente para identificar las estrategias pedagógicas más recurrentes. Todo ello facilitará la identificación de pautas de intervención, la construcción de indicadores y la validación de modelos para la capacitación docente basados en evidencia empírica para responder a las necesidades existentes (fig. 1).

¹⁴ Castro-Calviño, López-Facal 2019; Felices-De la Fuente, *et al.* 2020; Chaparro-Sainz, Parra Martínez 2021; Fontal *et al.* 2021.

¹⁵ Morón Monge *et al.* 2021; Vicent, Luna 2019.

¹⁶ Eliyahu-Levi, Ganz-Meishar 2021.

¹⁷ Castro-Fernández *et al.* 2020.

¹⁸ Chaparro-Sainz, Parra Martínez 2021.

¹⁹ Castro-Calviño, López-Facal 2019.

2. *Objetivos, materiales y método*

El objetivo general fue profundizar en los principales modelos en investigación y enfoques de intervención didáctica para la educación patrimonial en la formación del profesorado, a partir de las publicaciones científicas indexadas en Web of Science (WoS). Para alcanzarlo, se plantearon los siguientes objetivos:

- Localizar las investigaciones recientes sobre educación patrimonial de WoS atendiendo a la formación y percepción de los docentes.
- Identificar los hallazgos recientes sobre el objeto de estudio y los principales focos de investigación.
- Caracterizar las líneas de investigación principales describiendo (a) las principales metodologías e instrumentos de investigación, (b) los diseños didácticos, (c) las estrategias pedagógicas y (d) las tecnologías digitales asociadas.

Para alcanzar este objetivo, se realizó un estudio descriptivo en el que se conjugan análisis cualitativos y cuantitativos. Su diseño se alinea con los postulados de la revisión sistematizada (systematized review²⁰)²¹ y se sirve del análisis de contenido²² como técnica de investigación documental diferenciando 4 fases consecutivas asociadas a los componentes para el diseño propuestos por Krippendorff²³:

- [F1] Determinación de las unidades. Definición de la estrategia búsqueda, selección y análisis.
- [F2] Muestreo. Localización y selección de las publicaciones científicas.
- [F3] Registro y reducción. Síntesis y descripción de la información obtenida.
- [F4] Construcción analítica. Interpretación de resultados y proyección de líneas de trabajo.

A continuación, se presentan sus fases y procedimiento. Para la selección de la muestra bibliográfica se utilizó Web of Science (WoS). Este producto de Clarivate Analytics reúne diferentes bases de datos y destaca por su amplia aceptación dentro de la comunidad científica. El panel de búsqueda ofrece diferentes opciones con criterios, operadores booleanos y la aplicación de un sistema de filtrado para refinar los resultados. Además de esto, la búsqueda avanzada permite combinar conjuntos aplicando los operadores AND y OR.

²⁰ Grant, Booth 2009.

²¹ Castañeda *et al.* 2019; Forsell *et al.* 2020; Rosario *et al.* 2014.

²² Krippendorff 1990, pp. 75-90.

²³ *Íbidem.*

Se realizaron búsquedas independientes para los términos heritage, heritage education, perceptions y teacher training en todas las bases de datos. La estrategia contempló la definición de un protocolo de búsqueda en tres etapas (fig. 2) con criterios de inclusión y exclusión que facilitaron la localización, selección y limpieza de los datos. Los criterios de inclusión se basaron en el sistema de filtros que ofrece WoS y se aplicaron a cada una de las búsquedas con objeto de obtener conjuntos más afinados: (1) tipo de documento (artículo científico), (2) afinación con el tema (disciplinas y categorías), (3) actualidad (año de publicación, máximo 5 años), (4) relevancia científica (índices, al menos SSCI, ESCI, AHCI) y (5) volumen de resultados (entre 1000 y 20000). Así, en todos los casos se incluyeron, junto con el Social Science Citation Index (SSCI), las categorías incorporadas recientemente al listado JCR: Arts & Humanities Citation Index (AHCI) y Emerging Sources Citation Index (ESCI). Aunque no cuentan con Factor de Impacto, Clarivate se vale de la métrica normalizada JCI (Journal Citation Indicator), que mide el promedio de impacto de las citas de acuerdo con la categoría en la que se encuentra la publicación para establecer la diferenciación por cuartiles. El primero de ellos, AHCI, respondió a la voluntad de contemplar en el análisis los índices específicos reconocidos por el área al que se encuentran adscritos los investigadores. Por su parte, la motivación de incorporar ESCI buscó obtener una panorámica más completa sobre el fenómeno objeto de estudio.

En la tabla 1 se encuentran las ecuaciones y resultados obtenidos para cada término de búsqueda. Tras combinar los conjuntos, se aplicaron los criterios de exclusión. Se definió como criterio general que las publicaciones científicas tuvieran un enfoque explícitamente educativo a través del patrimonio. Asimismo, se redactaron criterios específicos que fueron valorados por 3 jueces expertos en investigación en educación patrimonial:

- En el caso de constituir revisiones sistemáticas, que no incorporen un procedimiento definido y secuenciado.
- En el caso de abordar diseños y propuestas didácticas, que no describan el procedimiento.
- En el caso de incorporar un enfoque evaluativo, que no se expliquen los métodos, estrategias de recolección o análisis.
- En el caso de revisar el uso de entornos y tecnología digital, que no se utilicen con finalidad didáctica.

Ecuación en WoS	Resultados
(TS=(heritage)) AND (DT==(“ARTICLE”) AND TASC==(“ANTHROPOLOGY” OR “ARCHAEOLOGY” OR “ART” OR “COMMUNICATION” OR “COMPUTER SCIENCE ARTIFICIAL INTELLIGENCE” OR “COMPUTER SCIENCE CYBERNETICS” OR “COMPUTER SCIENCE THEORY METHODS” OR “COMPUTER SCIENCE INTERDISCIPLINARY APPLICATIONS” OR “CULTURAL STUDIES” OR “ECOLOGY” OR “EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH” OR “HISTORY” OR “SOCIAL ISSUES” OR “SOCIOLOGY”) AND EDN==(“WOS.SSCI” OR “WOS.ESCI” OR “WOS.AHCI”) AND PY==(“2022” OR “2021” OR “2020”))	Heritage 3917
(TS=(heritage education)) AND (DT==(“ARTICLE”) AND EDN==(“WOS.SSCI” OR “WOS.ESCI” OR “WOS.AHCI”) AND TASC==(“ANTHROPOLOGY” OR “ARCHAEOLOGY” OR “ART” OR “COMMUNICATION” OR “COMPUTER SCIENCE ARTIFICIAL INTELLIGENCE” OR “COMPUTER SCIENCE CYBERNETICS” OR “COMPUTER SCIENCE THEORY METHODS” OR “COMPUTER SCIENCE INTERDISCIPLINARY APPLICATIONS” OR “CULTURAL STUDIES” OR “DANCE” OR “DEVELOPMENT STUDIES” OR “ECOLOGY” OR “EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH” OR “FOLKLORE” OR “HISTORY” OR “LINGUISTICS” OR “MULTIDISCIPLINARY SCIENCES” OR “SOCIAL ISSUES” OR “SOCIAL SCIENCES INTERDISCIPLINARY” OR “SOCIOLOGY” OR “THEATER” OR “WOMEN S STUDIES”))	Heritage Education 2083
(TS=(perceptions)) AND (DT==(“ARTICLE”) AND TASC==(“ANTHROPOLOGY” OR “ARCHAEOLOGY” OR “ART” OR “COMMUNICATION” OR “COMPUTER SCIENCE ARTIFICIAL INTELLIGENCE” OR “COMPUTER SCIENCE CYBERNETICS” OR “COMPUTER SCIENCE THEORY METHODS” OR “COMPUTER SCIENCE INTERDISCIPLINARY APPLICATIONS” OR “CULTURAL STUDIES” OR “ECOLOGY” OR “EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH” OR “HISTORY” OR “SOCIAL ISSUES” OR “SOCIOLOGY”) AND EDN==(“WOS.SSCI” OR “WOS.ESCI” OR “WOS.AHCI”) AND PY==(“2022” OR “2021” OR “2020”))	Perceptions 22725
(TS=(Teacher training)) AND (DT==(“ARTICLE”) AND EDN==(“WOS.ESCI” OR “WOS.SSCI” OR “WOS.AHCI”) AND TASC==(“ANTHROPOLOGY” OR “COMPUTER SCIENCE THEORY METHODS” OR “ARCHAEOLOGY” OR “ART” OR “COMMUNICATION” OR “COMPUTER SCIENCE CYBERNETICS” OR “COMPUTER SCIENCE INTERDISCIPLINARY APPLICATIONS” OR “CULTURAL STUDIES” OR “DANCE” OR “ECOLOGY” OR “EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH” OR “FOLKLORE” OR “FILM RADIO TELEVISION” OR “HISTORY” OR “LINGUISTICS” OR “SOCIAL ISSUES” OR “SOCIOLOGY” OR “THEATER” OR “WOMEN S STUDIES”))	Teacher Training 10905

Tabla 1. Ecuaciones en WoS y resultados por término de búsqueda

La combinación de los resultados obtenidos para cada término de búsqueda arrojó un total de 115 publicaciones científicas (tab. 2). Se realizó una primera revisión para evitar duplicidades y se aplicaron los criterios de exclusión seleccionando un total de 49 artículos. Los artículos que quedaron fuera responden a temáticas asociadas al aprendizaje de segundas lenguas, el turismo, el periodismo o los servicios ecosistémicos y biodiversidad. Seguidamente, se realizó un análisis estadístico descriptivo de los artículos de WoS basado en los datos y categorías que incorpora el archivo de descarga de la plataforma. Para ello se utilizó el software estadístico Statistical Product and Service Solutions (IBM Analytics), versión 26. Y, en tercer lugar, una búsqueda adicional a partir de los listados de referencias contenidos en los artículos de WoS. La lectura de estas publicaciones y la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión diseñados en el estudio incorporó otros 17 artículos. En consecuencia, la base muestral definitiva contó con 66 publicaciones de impacto para el campo de la Educación Patrimonial.

Comb.	Términos	Res.
c1	Heritage Education AND Perceptions	36
c2	Heritage Education AND Teacher Training	62
c3	Heritage Education AND Perceptions AND Teacher Training	8
c4	Heritage AND Perceptions AND Teacher Training	9
Total		115

Tabla 2. Combinación de conjuntos y resultados. Nota de tabla. COMB. = combinación, RES. = resultados

Todas ellas se codificaron en matrices de datos, atendiendo a las dimensiones propuestas en los objetivos: metodologías e instrumentos de investigación, diseños didácticos, estrategias pedagógicas y tecnologías digitales. En primer lugar, la información se disgregó en unidades de análisis para las categorías: objetivos, muestra y participantes, metodología, software, resultados y conclusiones. Seguidamente, se identificó un conjunto de categorías emergentes no excluyentes que se organizaron de acuerdo con las dimensiones de análisis [D] (ver apartado 3.2). Además de esto, el esquema definitivo incorporó dos dimensiones de carácter transversal [DT] que derivan del objetivo general: profesorado y educación patrimonial. Y, finalmente, un código de color dio pie a la descripción de resultados.

3. Resultados

3.1. Análisis estadístico descriptivo de las publicaciones de WoS seleccionadas

Atendiendo al año de publicación, 2021 obtuvo la frecuencia más alta con 16 publicaciones (32.65%), seguido por 2019 con 13 (26.53%) y 2020 con 12 (24.49%). Las publicaciones de 2018 se situaron en último lugar con 2 (4.08%), mientras que el 2022 recogió 6 (12.25%), aunque el año se encontraba en curso en el momento de la búsqueda, por lo que este dato aún no estaba consolidado. El idioma de publicación mayoritario fue el español con 29 artículos (59.18%), seguido del inglés con 17 (34.69%) y el portugués con los 3 restantes (6.12%) (fig. 3). Y, en tercer lugar, 44 de los artículos pertenecieron al índice ESCI (89.8%), frente al 6.12% de SSCI y el 4.08% de AHCI (fig. 4). Si tenemos en cuenta el país de afiliación del autor principal, España contó con mayor cantidad de publicaciones (30), además de ser el único con presencia en los tres índices. Sumado a ello, las revistas editadas en él contaron con artículos en los tres idiomas (español, inglés y portugués) (figs. 3 y 4). Como se explicaba anteriormente, los índices AHCI y ESCI aparecen en el Journal Citation Reports. El ranking establece una diferenciación por cuartiles dentro

de la categoría a partir de la métrica JCI. Se revisaron las métricas JCI y JIF en una ventana a dos años. La mayoría (93.74%) pertenecieron a revistas consideradas emergentes, es decir, publicaciones que cumplen con criterios de calidad y forman parte de la Core Collection, aunque por el momento no cuentan con el índice factor de impacto (fig. 5). Respecto a esto, el caso perdido correspondió a una publicación²⁴ que aparece como emergente tanto en la exportación de WoS como en Miar, pero cuyos datos no constan en JCR al realizar la búsqueda por ISSN y nombre. Y, finalmente, en cuanto a las categorías y áreas de WoS, algunos artículos aparecen indexados en Art e History, pero la mayoría pertenecen a Education and Educational Research (81.63%), que en un caso se combina con la categoría Art²⁵ (fig. 6).

3.2. Dimensiones y categorías

[DT1] Profesorado

docencia, rol docente, necesidades docentes, conocimientos docentes, docentes-agentes, profesor posmoderno, proyecto de innovación docente, opiniones docentes, concepciones, percepciones.

[DT2] Educación Patrimonial

plan de educación patrimonial, programas de educación patrimonial, metas, objetivos y líneas, potencial de la educación patrimonial, modelo educativo,

patrimonio cultural, patrimonio natural, patrimonio mundial, patrimonios en conflicto, patrimonio natural, patrimonio local,

aportes conceptuales, modelo teórico,

significados, afectos, emoción, conciencia patrimonial, identidad cultural, accesibilidad cultural,

diseño gráfico, guerra civil, colonialismo, racismo, ODS, geoparque, técnicas de tejido, paisaje geomorfológico, cine, género, tiempo, artista, artes visuales, arte, sostenibilidad, medioambiente, ciudadanía crítica, participativa e igualitaria,

México, Portugal, Rusia, Grecia, Brasil, Inglaterra, España, Italia, Taiwan.

[D1] Metodologías e instrumentos de investigación: principales enfoques metodológicos

cuestionario, entrevista, estudio de casos, de revisión, modelo factorial, diagnóstico,

²⁴ Chin, Wang 2021.

²⁵ Lee *et al.* 2021.

satisfacción y uso, contraste de resultados, aprendizaje, interés en el aprendizaje.

[D2] Diseños didácticos: revisión de diseños e intervenciones educativas
educación formal, Primaria, Infantil, docentes en formación, interdisciplinar, difícil desempeño, unidireccionalidad, educación no formal, museos, participación ciudadana, participación, colaboración, revisión de propuestas didácticas, revisión de materiales didácticos, análisis de programas, uso y valoración de recursos didácticos, Ciencias Sociales e Historia, Educación Artística, Historia competencias, competencia etnocultural, competencia social y cívica.

[D3] Estrategias pedagógicas y convergencia curricular
currículo, contenidos, reformas educativas, planes universitarios, México, Portugal, España, Italia, propuesta educativa, metodología didáctica, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje servicio, MSVL, actividades de enseñanza y aprendizaje, salidas de campo, taller, itinerario patrimonial, recurso didáctico, portafolios, inclusión, alfabetización visual y espacial, educación estética, perspectiva crítica, pensamiento histórico.

[D4] Tecnologías digitales emergentes
aprendizaje con ordenadores, educación a distancia, tecnología digital, digitalización, plataforma participativa digital, QR, aplicación web, realidad virtual, realidad aumentada, app, entorno virtual.

4. *Síntesis descriptiva*

4.1. *Principales enfoques metodológicos*

Atendiendo a los diseños, son frecuentes los estudios de casos sobre intervenciones educativas que responden a diferentes tópicos metodológicos²⁶. En el ámbito de la Educación Artística, por ejemplo, con talleres de exlibris personales

²⁶ Hernández-Sampieri *et al.* 2010; Stake 1998; Yin 2009.

para trabajar conceptos del diseño gráfico²⁷, los cuales combinan aspectos identitarios, comunicativos y patrimoniales, además de afianzar las relaciones del grupo aula. Otros, en cambio, promueven el aprendizaje basado en proyectos (ABP) con objeto de conocer la visión que tienen los futuros docentes acerca del papel del arte, de sus modelos educativos, su finalidad didáctico-disciplinar y, por extensión, promover una educación artística renovada²⁸. Aunque también se utilizan en el marco de las Ciencias Sociales y la Historia revisando un conjunto de propuestas educativas²⁹, o con la intención de definir catálogos de buenas prácticas educativas³⁰. En menor medida, los artículos de revisión a partir de la producción científica indexada en WoS³¹, o el análisis de legislación educativa³². Y solo en una ocasión se desarrolla un método de análisis factorial con modelo basado en ecuaciones estructurales³³. El modelo identifica tres factores (calidad educativa, técnica, de contenido e información) para explicar la intención de uso y satisfacción de una plataforma educativa participativa.

Por otro lado, se encuentran trabajos enmarcados en el paradigma interpretativo, habitualmente asociado a propuestas educativas específicas que revisan las producciones textuales del alumnado universitario. En unas ocasiones buscan conocer sus percepciones acerca de la heterogeneidad cultural³⁴. A tal fin, se sirven de actividades fuera de los muros de la escuela y que denominan “experiencias auténticas”, que integran el patrimonio como eje didáctico central y se caracterizan por exponer a los estudiantes frente a su realidad inmediata, fomentar la competencia intercultural y promover una pedagogía culturalmente relevante. En una línea similar se encuentran los diseños basados en temáticas concretas como, por ejemplo, el Camino de Santiago³⁵. La revisión de las narraciones y reflexiones del alumnado indica que las estrategias educativas activas facilitan el descubrimiento y comprensión de la realidad social, que los temas controvertidos desarrollan la conciencia cívica y el pensamiento crítico; que los modelos reflexivos potencian actitudes de compromiso como el cuidado del medioambiente y que la dimensión emocional actúa como elemento catalizador en la re-significación de los bienes patrimoniales y la promoción de aprendizajes. Y de la misma forma, este paradigma se aplica en la configuración de modelos educativos para la creación artística desgranando cómo potencian la adquisición de habilidades y actitudes hacia el aprendizaje³⁶, o para

²⁷ Huerta 2021.

²⁸ Salido-López 2021.

²⁹ Alves, Pinto 2019.

³⁰ Lucas, Delgado-Algarra 2020.

³¹ Álvarez-Rodríguez *et al.* 2019.

³² Borghi, Montanari 2021.

³³ Koukopoulos *et al.* 2020.

³⁴ Eliyahu-Levi, Ganz-Meishar 2021.

³⁵ Castro-Fernández *et al.* 2022.

³⁶ Salido-López 2021.

identificar las condiciones pedagógicas que subyacen a los modelos centrados en la competencia etnocultural³⁷.

Respecto a los instrumentos y técnicas de investigación empleadas, el cuestionario de opinión es el más habitual. Existen ejemplos de corte cuantitativo³⁸, aunque en la mayoría de ocasiones se recopila información mixta combinando preguntas abiertas y cerradas con escalas Likert³⁹. Estos trabajos buscan conocer las opiniones de los futuros docentes respecto a la capacidad del patrimonio para desarrollar el pensamiento histórico⁴⁰, las posibilidades didácticas que ofrece⁴¹, sus recuerdos escolares y cómo inciden en la praxis docente⁴² o si entienden el patrimonio desde una vertiente holística o tradicional⁴³. En este último caso los autores concluyen que cuentan con una visión tradicional asociada al monumento, en línea con los resultados alcanzados por otros trabajos⁴⁴. Otros, en cambio, ofrecen un enfoque complementario al aplicar cuestionarios pre post para valorar el cambio tras implementar una propuesta didáctica⁴⁵. Y en cuanto a su finalidad, se utiliza para identificar presencias y ausencias en cuanto al tratamiento educativo del patrimonio⁴⁶, para formular objetivos y metas que dirijan el diseño e implementación de programas⁴⁷ o para identificar medidas de mejora en la formación superior⁴⁸, entre otros. Atendiendo a su estructura y diseño, algunos cuestionarios surgen ad hoc en el marco de la investigación⁴⁹, se someten a procesos de validación⁵⁰, o utilizan herramientas digitales para la recopilación de datos como Google forms o similares⁵¹. Y finalmente, es frecuente su combinación con otras técnicas y herramientas como las rúbricas⁵², el análisis de contenido⁵³ y los estudios focales⁵⁴.

³⁷ Nikolaevna Dmitrieva *et al.* 2020.

³⁸ Chaparro-Sainz, Parra Martínez 2021; Fontal *et al.* 2021; García-Ceballos *et al.* 2021; Guerrero-Romera *et al.* 2021; Moreno-Vera, Ponsoda López de Atalaya 2021.

³⁹ Castro-Calviño, López-Facal 2019; Castro-Fernández, López-Facal 2019; Felices-De la Fuente *et al.* 2020; Marín-Cepeda, Fontal 2020; Moreno-Vera *et al.* 2020; López-Castelló 2021; López-Fernández *et al.* 2021.

⁴⁰ Felices-De la Fuente *et al.* 2020.

⁴¹ Chaparro-Sainz, Felices-De la Fuente 2019.

⁴² López-Castelló 2021.

⁴³ Moreno-Vera *et al.* 2020.

⁴⁴ Chaparro-Sainz, Felices-De la Fuente 2019; Marín-Cepeda, Fontal 2020.

⁴⁵ Castro-Fernández, López-Facal 2019.

⁴⁶ Marín-Cepeda, Fontal 2020.

⁴⁷ Castro-Calviño, López-Facal 2019.

⁴⁸ López-Fernández *et al.* 2021.

⁴⁹ Castro-Fernández *et al.* 2020; Gómez-Carrasco *et al.* 2020a; Gómez-Carrasco *et al.* 2020b.

⁵⁰ Felices-De la Fuente *et al.* 2020; López-Castelló 2021; Moreno-Vera *et al.* 2020; Moreno-Vera, Ponsoda-López de Atalaya 2021; Morón Monge *et al.* 2021.

⁵¹ Fontal *et al.* 2021; Morón Monge *et al.* 2021.

⁵² Farrujia de la Rosa *et al.* 2022.

⁵³ García Martínez *et al.* 2021.

⁵⁴ López-Fernández, Fernández Terán 2020.

Para terminar, la segunda técnica para la recopilación de información más habitual es la entrevista, con variantes como la semiestructurada⁵⁵, implementada a través de grupos focales o de discusión⁵⁶, centrada en las historias personales⁵⁷, combinada con el análisis de materiales didácticos⁵⁸ o la observación y análisis documental⁵⁹, incluso con muestras que se acercan al medio millar de participantes⁶⁰, en este caso con objeto de identificar la pertinencia y potencial que tiene un territorio para instaurar un geoparque como estrategia de desarrollo en Brasil.

4.2. *Revisión de diseños e intervenciones educativas*

En un segundo vértice se encuentran aquellas investigaciones que ahondan en la revisión de diseños educativos de variada naturaleza. Atendiendo a los participantes, la mayoría se sitúa en el ámbito formal tanto en los niveles obligatorios de infantil⁶¹ y primaria⁶², como en la universidad con énfasis en las titulaciones de naturaleza educativa⁶³, además de contar con docentes en activo⁶⁴; y, en menor medida, el ámbito informal como el caso de los museos⁶⁵, las comunidades urbanas⁶⁶ o voluntarios y gestores patrimoniales⁶⁷.

Este grupo cuenta con diferentes temáticas destacando la línea emocional con diseños que incorporan evaluación pre post⁶⁸, cuyos resultados apuntan a que los contextos problemáticos con diversidad de discursos desarrollan la capacidad crítica y la empatía; los que sitúan el foco en las producciones narrativas para analizar los cambios perceptivos sobre la dimensión emotiva del patrimonio con foco⁶⁹; o los que concluyen en la necesidad de implicar a los

⁵⁵ Fontal *et al.* 2020; Tzima *et al.* 2019.

⁵⁶ Heras *et al.* 2020; Salido-López 2021.

⁵⁷ Moore 2019.

⁵⁸ Da Costa Campos *et al.* 2020.

⁵⁹ Peñate Villasante, Jiménez Pérez 2020.

⁶⁰ Sá dos Santos *et al.* 2019.

⁶¹ Farrujia de la Rosa *et al.* 2022; Salido-López 2021.

⁶² Castro-Fernández, López-Facal 2019; Gillate *et al.* 2021; Heras *et al.* 2020; Huerta 2021; Lee *et al.* 2021; Rodríguez Pérez, Gutiérrez Sánchez 2019.

⁶³ Castro-Fernández *et al.* 2022; Chin, Wang 2021; Eliyahu-Levi, Ganz-Meishar 2021; González-Alonso *et al.* 2022; Luna *et al.* 2022; López-Fernández, Fernández Terán 2020; Rodríguez Almansa *et al.* 2019; Vicent, Luna 2019.

⁶⁴ Alvarado *et al.* 2018; Álvarez *et al.* 2021; De Sousa Francia *et al.* 2022; Koukopoulos *et al.* 2020.

⁶⁵ Anderson, Keenlyside 2021; Chin, Wang 2021; García Martínez *et al.* 2021.

⁶⁶ Hwang, Huang 2019.

⁶⁷ Da Costa Campos *et al.* 2020.

⁶⁸ Castro-Fernández, López-Facal 2019; Vicent, Luna 2019.

⁶⁹ Castro-Fernández *et al.* 2022.

estudiantes desde el punto de vista emocional como requisito para el diseño de materiales didácticos⁷⁰.

Otros, en cambio, utilizan el tratamiento didáctico para ahondar en la heterogeneidad cultural⁷¹, analizar la influencia de los antecedentes culturales con cursos de capacitación en técnicas de tejido ancestrales reconocidas como patrimonio cultural inmaterial⁷². Las conclusiones de este último trabajo indican que el origen cultural incide en la motivación hacia el aprendizaje. En el caso de las comunidades indígenas, apelan a los valores y vínculos tradicionales. Frente a esto, el propósito de la comunidad urbana no responde a antecedentes culturales, pero actúa como detonante para estimular la conciencia etnográfica y patrimonial. Y en cuanto al uso del patrimonio local, las conclusiones apuntan a que en su conceptualización predominan elementos intangibles de carácter popular, la tipología histórico-artística y la perspectiva temporal; no obstante, favorece una visión pluralista y potencia la conformación identitaria⁷³.

En cuanto a la tipología de propuestas, algunos se centran en la implementación de actividades complementarias y cómo éstas favorecen la construcción de sociedades democráticas, interculturales e inclusivas⁷⁴; en los itinerarios didácticos para infantil, que evalúan los resultados en términos conceptuales y competenciales, destacando la necesidad de alejarse de las metodologías pasivas que se limiten a contemplar y exaltar el patrimonio en pro de un tratamiento didáctico-disciplinar globalizado e interdisciplinar⁷⁵; el diseño de talleres artísticos⁷⁶, o en programas integrales con salidas en terreno para promocionar actitudes como la conciencia medioambiental a través de la puesta en valor del patrimonio natural y cultural del entorno⁷⁷.

Y en el ámbito artístico, aquellos que aprovechan el patrimonio cultural para trabajar la educación estética con experiencias basadas en la significación y el afecto⁷⁸. Esta propuesta involucra el acervo material e inmaterial en las actividades teórico-prácticas y concluye que trabajar a través del patrimonio refuerza el sentimiento de pertenencia, la transformación de significados y la mirada sensible. Continuando con la Educación Artística, algunos se relacionan de las competencias clave⁷⁹, atienden a contextos educativos de alta complejidad, con diseños que buscan generar vínculos con el patrimonio cultural

⁷⁰ Da Costa Campos *et al.* 2020.

⁷¹ Eliyahu-Levi, Ganz-Meishar 2021.

⁷² Hwang, Huang 2019.

⁷³ Gillate *et al.* 2021.

⁷⁴ García Martínez *et al.* 2021.

⁷⁵ López-Fernández, Fernández Terán 2020.

⁷⁶ Huerta 2021.

⁷⁷ Heras *et al.* 2020.

⁷⁸ De Sousa Francia *et al.* 2022.

⁷⁹ Salido-López 2021.

desde una metodología integradora, colaborativa y participativa⁸⁰ o utilizan metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para trabajar la obra de un artista verificando la patrimonialización e identidad alcanzada en el proceso⁸¹. En una línea metodológica similar se encuentran los diseños educativos de aprendizaje-servicio centrados en la promoción del papel de la mujer a partir de exposiciones temáticas⁸²; los que relacionan teoría, práctica, situaciones reales y patrimonio cultural con las dimensiones presentes en los ODS⁸³ o los que proponen actividades abiertas a la participación de asociaciones, cuyos fines atienden al conocimiento, comprensión y conservación del patrimonio desconocido inicialmente por los estudiantes⁸⁴, todos ellos enmarcados en las Ciencias Sociales y la Historia.

Finalmente, destacan otras temáticas como el trabajo etnográfico para la revisión de programas educativos que promueven los saberes indígenas en una megaciudad y su relación con enfoques descoloniales⁸⁵ o las actuaciones contra-hegemónicas de carácter crítico como vía para acortar distancias con las administraciones encargadas de la conservación de los bienes patrimoniales geomorfológicos⁸⁶, entre otros.

4.3. *Estrategias pedagógicas y convergencia curricular*

Mención aparte merecen aquellos artículos que se encargan de revisar la literatura científica existente y el análisis curricular a propósito del tratamiento educativo del patrimonio en la enseñanza obligatoria, o su confluencia con el sistema formal para determinar nuevas líneas y tendencias de investigación desde otros ámbitos como la educación en museos⁸⁷.

En esta vertiente destacan revisiones curriculares de carácter nacional en países como Italia, México, Portugal o España⁸⁸. La revisión de los currículos educativos de Italia abarca desde el siglo XIX hasta la reforma actual, con foco en las necesidades para la formación de los futuros docentes en términos de colaboración, territorialidad y de contextualización como requisito indispensable para alcanzar una mayor vinculación educativa con el patrimonio histórico-cultural⁸⁹. En cuanto a la legislación mexicana, la revisión aborda la pre-

⁸⁰ Álvarez *et al.* 2021.

⁸¹ Vicent, Luna 2019.

⁸² Triviño Cabrera 2018.

⁸³ González-Alonso *et al.* 2022.

⁸⁴ Rodríguez Pérez, Gutiérrez Sánchez 2019.

⁸⁵ Pineda *et al.* 2019.

⁸⁶ Rodríguez Almansa *et al.* 2019.

⁸⁷ Álvarez-Rodríguez *et al.* 2019.

⁸⁸ Alves, Pinto 2019; Borghi, Montanari 2021; Luna *et al.* 2019; Martínez-Rodríguez, Fontal 2020.

⁸⁹ Borghi, Montanari 2021.

sencia del patrimonio con la intención de determinar su impacto en los planes de formación docente⁹⁰; y en una línea similar se encuentra el caso de España, que revisa las 17 concreciones curriculares autonómicas para constatar las diferencias significativas entre estos textos⁹¹. En último lugar, encontramos dos estudios en el contexto de Portugal. El primero de ellos describe numerosos casos para comprender cómo la enseñanza de la historia se enriquece gracias a la inclusión del patrimonio en sus actividades, y cuyos resultados indican que existen propuestas de éxito, no obstante, es necesario reflexionar sobre los procesos que acontecen en el aula, los contenidos trabajados, las fuentes utilizadas, los materiales y la tipología de las actividades que se emplean⁹². Y el segundo de ellos sitúa el foco en el currículo de Historia y lo compara con otras áreas educativas para determinar los cambios alcanzados en la última década en relación con la formación de los futuros docentes. Para ello se concentra en la estructura curricular; los niveles formativos; los enfoques historiográficos; los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; la integración del patrimonio y ciudadanía dentro de los mismos y el papel que ostentan los libros de texto⁹³.

Como se ha visto hasta el momento, numerosos trabajos indican que cada vez son más los docentes que apuestan por el uso del patrimonio dentro del aula; no obstante, insisten en que sus recuerdos educativos se asocian a un enfoque metodológico de corte tradicional⁹⁴. Esto indica que su concepción didáctica podría suponer un obstáculo para renovar la praxis educativa y lograr una verdadera alfabetización crítica en educación patrimonial⁹⁵. De ello se desprende la necesidad de planificar estrategias formativas que superen los límites establecidos fomentando habilidades y actitudes para persistir en el aprendizaje⁹⁶, pues la mejora de los procesos educativos requiere una conexión directa entre la formación teórica y la praxis profesional⁹⁷.

La educación patrimonial requiere ubicar cada propuesta dentro de un contexto concreto⁹⁸. Esto quiere decir que los diseños han de relacionarse con el territorio para establecer cauces de colaboración con los diversos agentes (museos, asociaciones, archivos, etc.) que involucren a toda la comunidad educativa. A tal fin, el aprendizaje-servicio aplicado a la educación patrimonial conecta la escuela con el entorno cercano, promueve la colaboración y la participa-

⁹⁰ Luna *et al.* 2019.

⁹¹ Martínez-Rodríguez, Fontal 2020.

⁹² Alves, Pinto 2019.

⁹³ Solé 2021.

⁹⁴ Gómez-Carrasco *et al.* 2020a.

⁹⁵ López-Castelló 2021.

⁹⁶ Salido-López 2021.

⁹⁷ Lucas, Delgado-Algarra 2020.

⁹⁸ Borghi, Montanari 2021.

ción comunitaria en términos de sostenibilidad y re-valorización patrimonial y deriva en el cuidado y transmisión del patrimonio de proximidad. En cuanto a sus procedimientos, combina estrategias de indagación y técnicas cooperativas que dotan de un papel activo a los sujetos involucrados, ocupando los vacíos formativos para dar respuesta a situaciones problemáticas en contextos reales⁹⁹. Hay investigaciones que caminan en esta dirección, destacando que la colaboración democrática constituye uno de los pilares fundamentales del aprendizaje-servicio. Y desde el punto de vista metodológico, señalan que aúna teoría y práctica en un entorno real y facilita la convergencia de tópicos como el arte, el patrimonio cultural, la formación y capacitación docente, la educación medioambiental, los valores cívicos, la participación comunitaria o la igualdad de género entre otros¹⁰⁰. Así, la secuenciación de sus procesos atiende tanto a los contenidos deseados, como a la selección de fuentes, a la tipología de actividades a realizar y a los materiales y recursos, pues el manejo de todos estos factores afecta a la comprensión y al desarrollo de la conciencia patrimonial¹⁰¹.

En lo que respecta a la formación docente, también se apuestan por el uso del ABP, en ocasiones combinado con el aprendizaje colaborativo¹⁰². Una de las propuestas didácticas encontradas toma como eje la obra de un artista local¹⁰³. Su importancia radica en que responde a las demandas del cuerpo docente a las que hacíamos alusión al inicio del artículo. Por un lado, se enmarca en un contexto de proximidad¹⁰⁴ y, por otro, promueve aprendizajes específicos de la educación patrimonial. La propuesta se inicia con la revisión de experiencias patrimoniales de naturaleza personal para atender a dos de las dimensiones que configuran el concepto patrimonio: a la escala relacional y de contexto, y a la esfera identitaria¹⁰⁵. En una línea similar se encuentran aquellas que combinan elementos como el arte, el patrimonio, la identidad o la inclusión; por ejemplo, para abordar conceptos de diseño gráfico desde una vertiente íntima y personal¹⁰⁶. Ambas propuestas se oponen al tratamiento de corte tradicional – memorístico – que se apoya en la contemplación y exaltación del patrimonio heredado¹⁰⁷. En este caso, se valen de un enfoque pedagógico reflexivo, crítico

⁹⁹ Rodríguez Pérez, Gutiérrez Sánchez 2019.

¹⁰⁰ González-Alonso *et al.* 2022.

¹⁰¹ Alves, Pinto 2019; García-Ceballos *et al.* 2021; Martínez-Rodríguez, Fontal 2020; Moore 2019; Pinto, Zarbato 2017; Rodríguez Almansa *et al.* 2019; Röhl, Meyer 2020; Salido-López 2021.

¹⁰² Morón Monge *et al.* 2021; Vicent, Luna 2019.

¹⁰³ Vicent, Luna 2019.

¹⁰⁴ Farrujia de la Rosa *et al.* 2022.

¹⁰⁵ Fontal *et al.* 2022.

¹⁰⁶ Huerta 2021.

¹⁰⁷ López-Fernández, Fernández Terán 2020.

y vincular¹⁰⁸ con metodologías activas que potencia el desarrollo de habilidades, alcanzar niveles más profundos en la comprensión de la realidad inmediata¹⁰⁹ y sitúa al alumnado como protagonista de su aprendizaje¹¹⁰. Unido a esto hay que mencionar que se constatan diferencias de género en cuanto al uso del patrimonio inmaterial en el aula¹¹¹ y que las mujeres presentan mayor predisposición a la incorporación de metodologías innovadoras en el aula¹¹².

Y, en tercer lugar, se encuentran propuestas de capacitación docente que aprovechan metodologías específicas para la Alfabetización Visual Espacial (MSVL) siempre en función de los objetivos a alcanzar o las audiencias¹¹³.

Unido a esto, son numerosas las propuestas que facilitan la sistematización de nuevas formas para la enseñanza a través del patrimonio, destacando, por ejemplo, el uso de itinerarios patrimoniales participativos¹¹⁴, la revisión de las ideas estéticas¹¹⁵, el mapeo digital¹¹⁶, la revisión cinematográfica como método pedagógico¹¹⁷, la creación artística basada en vínculos¹¹⁸, las técnicas, tradiciones y festividades populares¹¹⁹, el trabajo a partir del entorno local o de proximidad¹²⁰, la lista de patrimonio mundial¹²¹, de diferentes personajes históricos¹²², de los aspectos culturales e identitarios que dimanen del lenguaje¹²³ o mediante la alfabetización visual espacial (MSVL)¹²⁴.

4.4. *Tecnología educativa y entornos digitales para el aprendizaje patrimonial*

Y, finalmente, en la tercera dimensión de análisis destacan un conjunto de investigaciones fruto del uso de tecnologías y entornos digitales para el aprendizaje. Sitúan el foco sobre diferentes aspectos como las plataformas partici-

¹⁰⁸ Fontal 2013.

¹⁰⁹ Guerrero-Romera *et al.* 2021; Castro-Fernández *et al.* 2022.

¹¹⁰ Felices-De la Fuente *et al.* 2020.

¹¹¹ Chaparro-Sainz *et al.* 2022.

¹¹² Gómez-Carrasco *et al.* 2020a.

¹¹³ Lobovikov-Katz 2019.

¹¹⁴ López-Fernández, Fernández Terán 2020; Farrujia de la Rosa *et al.* 2022; Gillate *et al.* 2021.

¹¹⁵ Ponce Gea, Rodríguez Pérez 2022.

¹¹⁶ Alvarado *et al.* 2018.

¹¹⁷ López Serrano 2019.

¹¹⁸ Fontal 2021.

¹¹⁹ Hwang, Huang 2019; Moreno-Vera *et al.* 2020.

¹²⁰ Rodríguez Pérez, Gutiérrez Sánchez 2019; Farrujia de la Rosa *et al.* 2022; Gillate *et al.* 2021.

¹²¹ Röhl, Meyer 2020.

¹²² Vicent, Luna 2019.

¹²³ Moore 2019.

¹²⁴ Lobovikov-Katz 2019.

pativas¹²⁵, los mapas digitales¹²⁶, las aplicaciones (app) en formato web¹²⁷, los códigos QR, la realidad aumentada (AR)¹²⁸, realidad virtual (VR)¹²⁹ o mixta (MR)¹³⁰, o los modelos 3D¹³¹.

De todas ellas, la línea más habitual se centra en el uso de la realidad aumentada, con ejemplos que desarrollan herramientas AR para el aprendizaje online y offline, cuya temática central versa sobre las colecciones de instituciones museales. Estos recursos son idóneos para tercero y cuarto de primaria y entre sus potencialidades destaca la capacidad para aumentar la valorización de los activos patrimoniales¹³². También con experiencias en museos que introducen elementos educativos y el principio del juego¹³³, cuyos resultados indican que esta tecnología es lo suficientemente madura, que los públicos están preparados para utilizarla y que incrementa tanto la satisfacción del usuario, como los resultados de aprendizaje. Continuando con esta tecnología, hay estudios que ahondan en el conocimiento de los docentes sobre el uso de AR y cuyos resultados destacan que falta mayor formación en el uso y aplicación didáctica de esta tecnología¹³⁴, y aquellos que se concentran en la opinión de los docentes sobre el nivel de difusión de la tecnología AR y la creación de modelos 3D en el aula¹³⁵. En este último caso, las conclusiones indican que su uso es viable bajo ciertas condiciones, destacando como negativas las limitaciones derivadas de los planes de estudio o el tiempo como factor limitante; mientras que los positivos están representados por la cooperación entre diferentes especialistas y la motivación hacia el desarrollo profesional. En una línea similar se encuentran aquellos que abordan la realidad mixta (MR), con ejemplos enfocados al uso de dispositivos externos como guías portátiles y cascos holográficos aplicados a la educación en museos y otros espacios patrimoniales¹³⁶. Los resultados, en este caso, apuntan a un aumento del interés situacional, de la demanda de atención y del disfrute inmediato, así como al fortalecimiento de la interacción y la percepción inmersiva.

Otros, en cambio, se apoyan en análisis basados en ecuaciones estructurales para revisar el uso de plataformas participativas con el fin de proponer un modelo propio que explique la intención de uso y el nivel de satisfacción de

¹²⁵ Koukopoulos *et al.* 2020.

¹²⁶ Alvarado *et al.* 2018.

¹²⁷ *Ibidem*; Poce *et al.* 2018; Paliokas *et al.* 2020.

¹²⁸ Aso *et al.* 2021; Tzima 2019; Paliokas *et al.* 2020.

¹²⁹ Edwards *et al.* 2021.

¹³⁰ Chin, Wang 2021.

¹³¹ Tzima *et al.* 2019.

¹³² Lee *et al.* 2021.

¹³³ Paliokas *et al.* 2020.

¹³⁴ Aso *et al.* 2021.

¹³⁵ Tzima *et al.* 2019.

¹³⁶ Chin, Wang 2021.

los docentes¹³⁷, además de los que se enfocan en el diseño e implementación de apps en formato web, que evalúan en términos de eficacia y adquisición de aprendizajes competenciales¹³⁸. En cuanto a la implementación didáctica de recursos digitales destaca el uso de mapas digitales, cuya misión es alcanzar una reproductibilidad del producto a bajo costo con la revisión de criterios como su accesibilidad, percepción y sensorialidad¹³⁹, la integración de códigos QR en la didáctica del patrimonio histórico-cultural¹⁴⁰, cuyas conclusiones indican que existen carencias en el uso de TIC por parte de los docentes, aunque pueden deberse a las lagunas formativas del cuerpo docente universitario. No obstante, su uso favorece el trabajo colaborativo, el aprendizaje competencial, las habilidades comunicativas o la motivación, entre otros. Y también estudios de carácter comparativo interuniversitario sobre las opiniones y recuerdos educativos de los docentes de Historia en cuanto al uso de metodologías innovadoras¹⁴¹ y que constata la inexistencia de diferencias significativas entre universidades, pero sí una mayor tendencia hacia el uso de TIC y mass-media en mujeres, en línea con los hallazgos alcanzados en otros estudios¹⁴². Aún con todo, se identifican carencias y retos en cuanto al uso de tecnología digital aplicada a educación, para lo cual, los docentes se encuentran en una posición única en tanto son el paso clave para la renovación educativa¹⁴³. Por esta razón, resulta necesario continuar avanzando en el conocimiento de prácticas y modelos educativos que incorporen y revisen los avances educativos que aprovechan los recursos digitales a nuestra disposición, con especial atención a la formación y capacitación docente.

5. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de trabajo

El patrimonio cultural es un legado intergeneracional cuya transmisión se estimula desde la intervención del profesorado de los diferentes niveles educativos y que debe fortalecerse en la formación inicial de maestros, utilizándose las estrategias educativas adecuadas en combinación con las tecnologías de la comunicación y el uso de Internet. La preservación de la tradición cultural se estimula mediante vínculos emocionales que facilitan la relación entre

¹³⁷ Koukopoulos *et al.* 2020.

¹³⁸ Poce *et al.* 2018.

¹³⁹ Alvarado *et al.* 2018.

¹⁴⁰ Ortega-Sánchez, Gómez-Trigueros 2019.

¹⁴¹ Gómez-Carrasco *et al.* 2020a.

¹⁴² Chaparro-Sainz *et al.* 2022.

¹⁴³ Anderson, Keenlyside 2021; Anderson, Rivera-Vargas 2020; Rivera-Vargas, Romani 2020.

personas y bienes patrimoniales en un ejercicio integrador, transdisciplinar y holístico de la educación patrimonial que, por no estar aun suficientemente incorporado al currículo de los grados de educación o por estarlo de modo sesgado, requiere una revisión en colaboración a cargo de las administraciones educativas competentes y una mayor implicación de las instituciones patrimoniales.

Este artículo ha explorado WoS para interpretar el modo en que las investigaciones científicas abordan estos asuntos, combinando los conjuntos de datos obtenidos y aplicando criterios de inclusión y exclusión específicos con objeto de ahondar en las publicaciones científicas cuyo enfoque es netamente educativo a través del patrimonio. Se concluye que más de la mitad derivan de investigaciones desarrolladas por equipos españoles, lo que sitúa el foco de estas investigaciones en el ámbito hispanoamericano; pero fundamentalmente en España, único país que está presente en los tres índices (ESCI, SSCI y AHCI) examinado la afiliación de su autoría.

Como resultado, a las categorías emergentes del primer análisis (metodologías e instrumentos de investigación: principales enfoques metodológicos; diseños didácticos: revisión de diseños e intervenciones educativas; estrategias pedagógicas y convergencia curricular y tecnologías digitales emergentes) se añadieron dos dimensiones transversales (profesorado y educación patrimonial). Este diseño de investigación permitió procesar cuantiosa información acerca de los modos en que la educación patrimonial se hace presente en las publicaciones científicas, dibujando un mapa que ayuda a comprender las inercias de los investigadores a la hora de planificar y comunicar sus indagaciones, tanto como las preferencias de quienes acogen la indexación de los artículos.

En lo relativo a la metodología de investigación que se utiliza al indagar en la educación patrimonial se ha detectado la abundancia de los estudios de caso sobre intervenciones educativas concretas – tanto en el campo de la Educación Artística como en el de las Ciencias Sociales y la Historia –, junto a trabajos de perfil interpretativo que toman como punto de partida las producciones textuales de los agentes implicados en el proyecto (alumnado, profesorado, colaboradores externos...). El cuestionario de opinión que recoge información mixta, combinando preguntas abiertas y cerradas con escalas Likert, es el sistema más utilizado para la toma de datos, aunque no siempre se somete a un proceso de validación previo. La entrevista es también utilizada para tal fin, prefiriéndose una variante semiestructurada o sirviéndose de grupos focales o de discusión, pero también la más íntima narración personal combinada, que incorpora el análisis documental y la observación – que es participante en la mayor parte de los casos –. El estudio ha detectado una hibridación de fuentes, pues frecuentemente se combinan los cuestionarios y entrevistas con el empleo de rúbricas, el análisis de contenido y estudios focales.

Llama la atención que el número de sujetos intervenidos es solo ocasional-

mente numeroso, lo que suscita problemas de extrapolación de los resultados en muchos casos y plantea dudas sobre el modo en que se está construyendo la ciencia en este campo; o, por otro lado, puede abrir la posibilidad a que los análisis cualitativos metodológicamente bien configurados pudieran no requerir una muestra tan abundante para su validación, entendiendo la intuición educativa¹⁴⁴ basada casi siempre en la propia experiencia docente o en la percepción a partir de experiencias auténticas¹⁴⁵, como un aspecto a considerar.

Respecto a la revisión de los diseños e intervenciones educativas, si bien su naturaleza es variada, se echan en falta estudios centrados en el ámbito educativo no formal y, especialmente, en el informal. Esta investigación apunta al hecho de que museos, asociaciones urbanas, gestores culturales, comunidades patrimoniales...¹⁴⁶ se encuentren mayoritariamente al margen de la Academia, es decir, que no precisen necesariamente de un curriculum de publicaciones científicas de impacto para su progreso profesional, como una de las razones que justifica estas lagunas.

Del mismo modo, si bien los programas que se implementan son evaluados para determinar su continuidad o modificación, no se piensa necesaria la cumplimentación de una evaluación de usuario y se apoya en las percepciones de los agentes responsables para la toma de decisiones. Cabe destacar el modo en que la línea de trabajo más emocional obtiene estupendos resultados pues, si bien se apoyan en una subjetividad desmedida, consiguen afirmar la relación con el patrimonio mediante procesos de empatía en los que no faltan referencias a lo material, lo intangible y lo local, a menudo desde la interculturalidad y la heteroculturalidad¹⁴⁷, que son matices muchas veces deficitarios en los programas educativos de educación patrimonial.

Sin duda son las metodologías activas las que parecen resultar más eficaces, en especial cuando se aplican sobre el alumnado de los niveles inferiores. Las publicaciones indexadas apuntan a una aprehensión de estas formas de trabajo por el alumnado de los grados de educación¹⁴⁸ y los profesionales en ejercicio. El tratamiento didáctico-disciplinar globalizado e interdisciplinar del patrimonio se detecta especialmente en el diseño de talleres educativos, tanto como en la configuración de programas integrales donde el contacto con el bien patrimonial¹⁴⁹ conlleva un desplazamiento fuera de la escuela y permite una intervención más poliédrica, en la que coinciden varios tipos de patrimonio y se favorece el sentimiento de pertenencia.

¹⁴⁴ Atkinson, Claxton 2002; Bazdresch 2003.

¹⁴⁵ Eliyahu-Levi, Ganz-Meishar 2021.

¹⁴⁶ Colecchia 2019.

¹⁴⁷ Eliyahu-Levi, Ganz-Meishar 2021.

¹⁴⁸ Sabatini 2022.

¹⁴⁹ Heras *et al.* 2020.

Son cada vez más frecuentes las propuestas desarrolladas desde el aprendizaje basado en proyectos (ABP) – aunque muchas veces se cobijan bajo esta etiqueta actividades sencillas que no alcanzan la corporeidad de proyecto, tal vez condicionadas por la necesidad de rellenar documentación escolar oficial, de cumplir con objetivos de empresa o llevadas de la mano de un nominalismo vacío que precisa barnizar de innovación educativa determinadas acciones escolares –, en ocasiones con connotaciones de aprendizaje y servicio¹⁵⁰ – muchas veces relacionado con cuestiones de género y senectud –. Últimamente, la presencia de referencias a los Objetivos de Desarrollo Sostenible catalizan numerosas propuestas presentes en WoS, pero carecemos de la perspectiva suficiente para saber si se trata de una moda pasajera o, como parece, si el enfoque ha llegado para quedarse pues, si bien ya estarían presentes desde el sentido común en actuaciones educativas anteriores a la publicación de la Agenda 2030 y muchas propuestas son asimilables a los ODS, la literalidad de su incorporación puede ser ahora una cuestión más estratégica que de necesaria objetivación de los programas. En este sentido, una proyección de este trabajo podría abundar en la identificación de los ODS en programas previos para evaluar si su publicación ha mejorado el modo en que la educación patrimonial atiende tales cuestiones, o si ya se caminaba en esta dirección y la disciplina se posicionaba en vanguardia desde un discreto segundo plano.

En lo referente a las revisiones de literatura científica sobre el tratamiento educativo del patrimonio en la enseñanza obligatoria, cabe señalar que los estudios encontrados mayoritariamente describen la situación actual (estructura curricular, niveles formativos, detección de contenidos patrimoniales – conceptuales, procedimentales y actitudinales –) y la evolución legislativa que ha llevado hasta tal extremo o revisan comparativamente las concreciones territoriales en demarcaciones concretas¹⁵¹, los enfoques historiográficos o el modo en que se hace presente el libro de texto. Se echa en falta una perspectiva crítica mayor, capaz de sugerir propuestas de modificación de la legislación educativa encaminadas a una verdadera presencia del patrimonio en las aulas – que, aunque se deduce creciente, podría ser más determinante en su contribución a la conservación del patrimonio desde una vertiente social – y, especialmente, en la formación inicial de maestros, donde podría aplicarse una auténtica alfabetización crítica a través de acciones de innovación en educación patrimonial, que analicen cada contexto particular y se concreten en la implicación activa con la comunidad, derivando en el cuidado y transmisión del patrimonio de proximidad.

¹⁵⁰ González-Alonso *et al.* 2022.

¹⁵¹ Alves, Pinto 2019; Borghi, Montanari 2021; Luna *et al.* 2019; Martínez-Rodríguez, FONTAL 2020.

En esta línea, parece insuficiente todavía la visibilidad aportada desde WoS a proyectos donde la colaboración de agentes con procedencia diversa (museos, bibliotecas, archivos, asociaciones, artistas...) señalan un camino tan exploratorio como necesario. Nuestras conclusiones apuntan a que se trata de un problema derivado del perfil testimonial, autoetnográfico y cualitativo que anida habitualmente detrás de la comunicación de estas experiencias y que limita sus posibilidades a la hora de pasar los filtros de publicación desde este tipo de enfoques en la alta ciencia; esta circunstancia puede también inferir una autodisuasión preconcebida que deriva directamente la presentación de proyectos a otros foros científicos (congresos especializados, jornadas de innovación educativa, mesas redondas, cursos de formación del profesorado...) donde están ampliamente representados, pero desde los cuales no obtienen ni el reconocimiento ni la difusión convenientes, cercenando además sus posibilidades de una consideración científica mayor. Así, aunque son gran cantidad las líneas de trabajo en educación patrimonial detectadas en WoS se condensan, en cambio, en tan pocos ejemplos, que constituyen casi una anécdota e impiden componer corpus especializados individuales en beneficio de la formación de docentes.

Por último, en relación con las tecnologías educativas y los entornos digitales para la educación patrimonial y la formación de profesorado, si bien son abundantes y diversas las direcciones detectadas en la producción científica vertida en la WoS – plataformas participativas, mapas digitales, apps en formato web, códigos QR, realidad aumentada (AR), realidad virtual (VR) o mixta (MR), modelos 3D – puede concluirse que, siendo estas muy válidas para la comunicación del patrimonio – y así se deduce del uso habitual de las mismas por museos e instituciones culturales –, no están apenas presentes en la formación de formadores, pues se interpretan como materiales educativos de uso final y casi siempre *in situ*, aunque son cada vez más abundantes los recursos en línea que pueden emplearse en el centro escolar. De otra parte, no son frecuentes las materias específicas en los planes de los grados de educación que enseñen a los futuros maestros a crear este tipo de recursos para el aula, y menos aún que apunten a cómo naturalizar la colaboración de estudiantes de los niveles inferiores en su diseño o composición. Solo una reflexión educativa sobre aplicaciones concretas ya existentes (QR, AR, plataformas participativas...) y sobre el uso de las redes sociales brinda la posibilidad de que los futuros maestros puedan utilizar los entornos digitales aplicando sus propios conocimientos en pedagogía y didáctica. Ante esta circunstancia, conviene seguir indagando sobre las prácticas y modelos educativos en educación patrimonial que incorporen y revisen los recursos digitales para favorecer la formación y capacitación docente y motivar su conversión en artículos científicos.

Referencias bibliográficas

- Alvarado S., Jessel N., Truillet P., Gaildrat V. (2018), *A Reproducible Experiment Towards the Accessibility of a Geographical Map*, in *International Conference on Computers Helping People with Special Needs*, pp. 288-291, Cham: Springer.
- Álvarez I.M., Morón-Velasco M., Román Humanes P. (2021), *Linking curriculum content to students' cultural heritage in order to promote inclusion: an analysis of a learning-through-the arts Project*, «International Journal of Inclusive Education», pp. 1-16, <<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900425>>.
- Álvarez-Rodríguez D., Marfil-Carmona R., Báez-García C. (2019), *Investigación de impacto sobre la formación en mediación y educación en museos: análisis de la Web of Science*, «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 22, n. 1, pp. 121-144, <<https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.357731>>.
- Alves L.A., Pinto H. (2019), *Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado*, «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 22, n. 1, pp. 71-81, <<https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>>.
- Anderson S., Keenlyside E. (2021), *Art Museums and Exclusionary Visions of Nationhood: The Possibilities for Docent Training*, «Journal of Museum Education», 46, n. 3, pp. 375-392.
- Anderson T., Rivera-Vargas P. (2020), *A critical look at educational technology from a distance education perspective*, «Digital Education Review», n. 37, pp. 208-229, <<https://doi.org/10.1344/der.2020.37.208-229>>.
- Aso B., Navarro-Neri I., García-Ceballos S., Rivero P. (2021), *Quality Requirements for Implementing Augmented Reality in Heritage Spaces: Teachers' Perspective*, «Education Sciences», 11, n. 8, 405, <<https://doi.org/10.3390/educsci11080405>>.
- Atkinson T., Claxton G. (2002), *El profesor intuitivo*, Barcelona: Octaedro.
- Bazdresch, M. (2003), *Intuiciones educativas*, «Sinéctica», 22, pp. 1-2, <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/309/302>>.
- Borghini B., Montanari D. (2021), *La enseñanza de la Historia en Italia, entre pasado, reformas y horizontes futuros*, «El Futuro Del Pasado», 12, pp. 91-121, <<https://doi.org/10.14201/fdp20211291121>>.
- Castañeda L., Tur G., Torres-Kompen R. (2019), *Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: la última década*, «RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia», 22, n. 1, pp. 221-241, <<https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22079>>.
- Castro-Calviño L., López-Facal R. (2019), *Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria*, «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 94, n. 33.1, pp. 97-114.

- Castro-Fernández B., López-Facal R. (2019), *Portomarín: la memoria herida de un desarraigo*, «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 22, n. 2, <<https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363841>>.
- Castro-Fernández B., Castro-Calviño L., Conde-Miguélez J., López-Facal R. (2020), *Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio*, «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 95, n. 34.3, pp. 77-96, <<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>>.
- Castro-Fernández B., Jiménez-Esquinas G., López-Facal R. (2022), *Teacher Training Via Debate on the Way of St. James as Controversial Heritage*, «Frontiers in Education», 6, 823122, <<https://doi.org/10.3389/educ.2021.823122>>.
- Chaparro-Sainz A., Parra Martínez J. (2021), *Necesidades de los docentes de Cartagena para introducir el patrimonio en el aula*, «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 96, n. 35.3, pp. 47-66, <<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91321>>.
- Chaparro-Sainz A., Felices-De la Fuente M.M. (2019), *Perceptions of teachers in initial training about the use of heritage in educational contexts*, «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 94, n. 3, pp. 327-346.
- Chaparro-Sainz A., Méndez Andrés R., Felices-De la Fuente M.M. (2022), *Heritage in the classrooms. A prospective study with students of the degree in primary education*, «Contextos Educativos», 29, pp. 137-154.
- Chin K.Y., Wang C.S. (2021), *A historic site and museum guide system based on wearable mixed reality: effects on students' situational interest*, «Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology», 21, n. 1, pp. 2-9.
- Chng K.S., Narayanan S. (2017), *Culture and social identity in preserving cultural heritage: an experimental study*, «International Journal of Social Economics» 44, n. 8, pp. 1078-1091.
- Colecchia A. (2019), *Community heritage and heritage community. Participatory models of cultural and natural heritage management in some inner areas of the Abruzzo region*, «Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», 19, pp. 129-164.
- Cuenca-López J.M., Estepa Gutiérrez J., Martín-Cáceres M. (2017), *Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria*, «Revista de Educación», 375, pp. 136-159.
- Cuenca-López J.M., Molina-Puche S., Martín-Cáceres M.J. (2018), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España*, «Arbor», 194, n. 788, a447, <<https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>>.
- Da Costa Campos S.B., Cattani A., Pinto P.S. (2020), *La educación patrimonial en São Luís do Maranhão en la perspectiva de investigadores de instituciones de educación formal y gestores de instituciones de preservación*, «Patrimonio y Memoria», 16, n. 1, pp. 319-347.
- De Sousa Francia T.M., Moreira de Sales J.A., Machado Fiuza Fialho, L. (2022), *Educação estética mediada pelo patrimônio cultural: experiências*,

- sentidos e afetos na formação de professores*, «Educação», 47, n. 1, e07/1-30, <<https://doi.org/10.5902/1984644447978>>.
- Edwards B., Edwards B.B., Griffiths S., Reynolds F.F., Stanford A., Woods M. (2021), *The Bryn Celli Ddu Minecraft Experience: A Workflow and Problem-Solving Case Study in the Creation of an Archaeological Reconstruction in Minecraft for Cultural Heritage Education*, «Journal on Computing and Cultural Heritage», 14, n. 2, <<https://doi.org/10.1145/3427913>>.
- Eliyahu-Levi D., Ganz-Meishar M. (2021), *K (student): I need to think about new ways to bring their home and culture into the class. Preservice Teachers Develop a Culturally Relevant Pedagogy*, «Pedagogy, Culture & Society», <<https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1933577>>.
- Farrujia de la Rosa A.J., Martínez-Gil T., Hernández Gómez C.M., Sáez-Rosenkranz I. (2022), *Designing Heritage Itineraries in Trainee Teachers Through Virtual Inter-University and Collaboration Groups: The Examples of Barcelona and La Laguna in Social Sciences Teaching*, «Frontiers in Education», 7, 834373, <<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.834373>>.
- Felices-De la Fuente M.M., Chaparro-Sainz A., Rodríguez-Pérez R.A. (2020), *Percepciones sobre el uso del patrimonio para la enseñanza de la historia en profesores de Educación Secundaria en formación*, «Humanities and Social Sciences Communications», 7, n. 123, pp. 1-10, <<https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3>>.
- Fontal O. (2013), *Estirando hasta dar la Vuelta al Concepto de Patrimonio*, en *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*, pp. 9-22, Gijón: Trea.
- Fontal O. (2021), *El patrimonio, del objeto al vínculo*, en *Cómo educar en el patrimonio*, pp. 9-24, Madrid: Dirección General de Patrimonio Cultural, Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid.
- Fontal O., Ibáñez-Etxeberria A. (2017), *La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto*, «Revista de educación», n. 375, pp. 184-214.
- Fontal O., Arias B., Ballesteros-Colino T., De Castro Martín P. (2022), *Conceptualización del Patrimonio en Entornos Digitales Mediante Referentes Identitarios de Maestros en Formación*, «Educação & Sociedade», n. 43, <<https://doi.org/10.1590/ES.255396>>.
- Fontal O., Martínez-Rodríguez M., Cepeda Ortega J. (2020), *La significación social del patrimonio: Análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid*, «Aula Abierta», 49, n. 1, pp. 17-24, <<https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.17-24>>.
- Fontal O., Martínez-Rodríguez M., Ballesteros-Colino T., Cepeda Ortega, J. (2021), *Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria*, «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 96, n. 35.3, pp. 67-86, <<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91269>>.

- Forsell J., Forslund Frykedal K., Hammar Chiriack E. (2020), *Group work assessment: Assessing social skills at group level*, «Small Group Research», 51, n. 1, pp. 87-124.
- García Martínez B., Lozano Martínez J., Cerezo Maíquez M.C. (2021), *Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado*, «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 24, n. 3, <<https://doi.org/10.6018/reifop.456421>>.
- García-Ceballos S., Aso B., Navarro-Neri I., Rivero M.P. (2021), *La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura*, «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 96, n. 35.3, pp. 87-108, <<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91437>>.
- Gillate I., Castrillo J., Luna U., Ibáñez-Etxeberria A. (2021), *Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local*, «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 96, n. 35.3, pp. 129-146, <<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>>.
- Gómez-Carrasco C.J., Chaparro-Sainz A., Felices-De la Fuente M.M., Cózar Gutiérrez R. (2020a), *Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial*, «Aula Abierta», 49, n. 1, pp. 65-74, <<https://doi.org/10.17811/rife.49.1.2020.65-74>>.
- Gómez-Carrasco C.J., Miralles P., Fontal O., Ibáñez-Etxeberria A. (2020b), *Cultural Heritage and Methodological Approaches. An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain-England)*, «Sustainability», 12, n. 3, 933, <<https://doi.org/10.3390/su12030933>>.
- González-Alonso F., Ochoa-Cervantes A., Guzón-Nestar J.L. (2022), *Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS*, «Alteridad. Revista de Educación», 17, n. 1, pp. 76-88, <<https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06>>.
- González-Monfort N. (2019), *La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica*, «El Futuro del Pasado», 10, pp. 123-144, <<https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>>.
- Grant M.J., Booth A. (2009), *A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies*, «Health information & libraries journal», 26, n. 2, pp. 91-108.
- Guerrero-Romera C., Sánchez-Ibáñez R., Escribano-Miralles A., Vivas-Moreno V. (2021), *Active teachers' perceptions on the most suitable resources for teaching history*, «Humanities and Social Sciences Communications», 8, n. 61, <<https://doi.org/10.1057/s41599-021-00736-7>>.
- Heras R., Medir R.M., Salazar O. (2020), *Children's perceptions on the benefits of school nature field trips*, «Education», 48, n. 4, pp. 379-391, <<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1610024>>.

- Hernández-Sampieri R., Fernández Collado C., Baptista Lucio P. (2010), *Metodología de la investigación cualitativa*, 5ª ed., México: Mc Graw Hill.
- Huerta R. (2021), *Diseño gráfico para formar al profesorado de Primaria*, «Grafica Journal of Graphic Design», 10, n. 19, pp. 41-53.
- Hwang S.H., Huang H.M. (2019), *Cultural Ecosystem of the Seediq's Traditional Weaving Techniques. A Comparison of the Learning Differences Between Urban and Indigenous Communities*, «Sustainability», 11, n. 6, 1519, <<https://doi.org/10.3390/su11061519>>.
- Ibáñez-Etxeberria A., Fontal O., Rivero P. (2018), *Educación Patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes*, «Arbor», 194, n. 788, a448, <<https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>>.
- Koukopoulos Z., Koutromanos G., Koukopoulos D., Gialamas V. (2020), *Factors influencing student and in-service teachers' satisfaction and intention to use a user-participatory cultural heritage platform*, «Journal of Computers in Education», 7, pp. 333-371, <<https://doi.org/10.1007/s40692-020-00159-4>>.
- Krippendorff K. (1990), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona: Paidós.
- Lee J., Lee H.K., Jeong D., Lee J., Kim T., Lee J. (2021), *Developing museum education content: AR blended learning*, «International Journal of Art & Design Education», 40, n. 3, pp. 473-491, <<https://doi.org/10.1111/jade.12352>>.
- Lobovikov-Katz A. (2019), *Metodología para la Alfabetización Espacial-Visual (MSVL) en Educación Patrimonial: Aplicación en la formación docente y perspectivas interdisciplinarias*, «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 22, n. 1, <<https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358671>>.
- López Serrano M.J. (2019), *El cine como propuesta pedagógica en el alumnao del Grado de Maestro en Educación Primaria*, «El Futuro del Pasado», 10, pp. 327-341.
- López-Castelló R. (2021), *La Historia del Arte escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación*, «Revista Complutense de Educación», 32, n. 1, pp. 55-66, <<https://doi.org/10.5209/rced.68010>>.
- López-Fernández J.A., Fernández Terán N. (2020), *Valoración del profesorado en formación de educación infantil sobre su participación activa en itinerarios patrimoniales*, «Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales», 39, pp. 65-80, <<https://doi.org/10.7203/dces.39.17020>>.
- López-Fernández J.A., Medina S., López M.J., García-Morís R. (2021), *Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education*, «Sustainability», 13, n. 19, 10636, <<https://doi.org/10.3390/su131910636>>.
- Lucas L., Delgado-Algarra E.J. (2020), *El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial*, «Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación», 18, n. 1, pp. 27-45, <<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>>.

- Luna U., Vicent N., Reyes Cabrera W., Quiñonez Pech S.H. (2019), *Patrimonio, currículum y formación del profesorado de Educación Primaria en México*, «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 22, n. 1, pp. 83-102, <<https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358761>>.
- Luna U., Castrillo J., Gillate I., Ibáñez-Etxeberria A. (2022), *Conocimientos del profesorado en formación inicial sobre la guerra civil y su tratamiento en las aulas*, «El Futuro del Pasado», 13, pp. 613-639, <<https://doi.org/10.14201/fdp.27113>>.
- Marín-Cepeda S., Fontal O. (2020), *Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio*, «Arte, Individuo y Sociedad», 32, n. 4, pp. 917-933, <<https://dx.doi.org/10.5209/aris.64657>>.
- Martín-Cáceres M.J., Cuenca-López J.M. (2015), *Educomunicación del patrimonio*, «Educatio Siglo XXI», 33, n. 1, pp. 33-54, <<https://doi.org/10.6018/j/222491>>.
- Martínez-Rodríguez M., Fontal O. (2020), *Dealing with heritage as curricular content in Spain's Primary Education*, «The Curriculum Journal», 31, n. 1, pp. 77-96, <<https://doi.org/10.1002/curj.7>>.
- Miralles P., Gómez-Carrasco C.J., Rodríguez P. (2017), *Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra*, «Estudios Pedagógicos», 43, n. 4, pp. 161-184, <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>>.
- Moore S. (2019), *Language and identity in an Indigenous teacher education program*, «International Journal of Circumpolar Health», 78, n. 2, 1506213, <<https://doi.org/10.1080%2F22423982.2018.1506213>>.
- Moreno-Vera J.R., Ponsoda-López de Atalaya S. (2021), *Competencias clave y patrimonio en educación primaria. Un análisis de la concepción del profesorado en formación*, «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 96, n. 35.3, pp. 29-46, <<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91039>>.
- Moreno-Vera J.R., Ponsoda-López de Atalaya S., López-Fernández J.A, Blanes-Mora R. (2020), *Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers*, «Sustainability», 12, n. 21, 8921, <<https://doi.org/10.3390/su12218921>>.
- Morón Monge M.C., Trabajo Rite M., Domínguez Parra E. (2021), *Las concepciones del docente de primaria en formación sobre el ser humano y el medioambiente desde la educación patrimonial y sus relaciones con la sostenibilidad*, «Espacios», 42, n. 15, pp. 23-44, <<https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n15p03>>.
- Nikolaevna Dmitrieva S., Valerianovna Evdokarova T., Vladimirovna Stepanova L., Andreevna Abramova N. Vladimirovna Okoneshnikova N. (2020), *Desarrollo de Competencias Etnoculturales en Futuros Docentes de Escuela Primaria*, «Género & Derecho», 9, n. 2, <<https://doi.org/10.22478/ufpb.2179-7137.2020v9n2.50786>>.

- Ortega-Sánchez D., Gómez-Trigueros I.M. (2019), *Didactics of historical-cultural heritage QR codes and the TPACK model: An analytic revision of three classroom experiences in Spanish higher education contexts*, «Education Sciences», 9, n. 2, 117., <<https://doi.org/10.3390/educsci9020117>>.
- Paliokas I., Patenidis A.T., Mitsopoulou E.E., Tsita C., Pehlivanides G., Karyati E., ..., Tzovaras D. (2020), *A gamified augmented reality application for digital heritage and tourism*, «Applied Sciences», 10, n. 21, 7868, <<https://doi.org/10.3390/app10217868>>.
- Peñate Villasante A.G., Jiménez Pérez G.A. (2020), *La educación patrimonial en los miembros de la comunidad del Centro Histórico Urbano de Matanzas*, «Atenas», 2, n. 50, pp. 66-84.
- Pineda P., Celis J., Rangel L. (2019), *On interculturality and Decoloniality: sabedores and government protection of indigenous knowledge in Bacata schools*, «Compare: A Journal of Comparative and International Education», 50, n. 8, pp. 1175-1192, <<https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1585758>>.
- Pinto H., Zarbato J. (2017), *Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil*, «Estudios pedagógicos (Valdivia)», 43, n. 4, pp. 203-227, <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>>.
- Poce A., Agrusti F., Re M.R. (2018), *Heritage education and initial teacher training: An international experience*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 14, n. 2, <<https://doi.org/10.20368/1971-8829/1488>>.
- Ponce Gea A.I., Rodríguez Pérez R.A. (2022), *Secondary Education students' aesthetic ideas on heritage: artistic style and collective imagination*, «Aula Abierta», 51, n. 1, pp. 45-55.
- Rivera-Vargas P., Romani C. (2019), *The university in the digital society: between the analogic heritage and the socialization of knowledge*, «Redu-Revista de Docencia Universitaria», 17, n. 1, pp. 17-32.
- Rodríguez Almansa A., Costa Casais M., López-Facal R. (2019), *Educar para reconocer: apropiación patrimonial de los depósitos cuaternarios del litoral gallego por estudiantes de Magisterio*, «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 22, n. 1, pp. 57-70, <<https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.357591>>.
- Rodríguez Pérez R., Gutiérrez Sánchez M. (2019), *El aprendizaje servicio como metodología para la enseñanza de la Historia y el patrimonio local*, «Historia y Espacio», 15, n. 53, pp. 192-219.
- Röll V., Meyer C. (2020), *Young people's perceptions of world cultural heritage: suggestions for a critical and reflexive world heritage education*, «Sustainability», 12, n. 20, 8649, <<https://doi.org/10.3390/su12208640>>.
- Rosario P., Pereira A.S., Högemann J., Nunez A.R., Figueiredo M., Núñez J.C., ..., Gaeta M.L. (2014), *Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO*, «Universitas Psychologica», 13, n. 2, pp. 781-798.

- Sá dos Santos W.F., de Souza Carvalho I., Brilha J. (2019), *Public Understanding on Geoconservation Strategies at the Passagem das Pedras Geosite, Paraíba (Brazil): Contribution to the Rio do Peixe Geopark Proposal*, «Geoheritage», 11, 2065-2077, <<https://doi.org/10.1007/s12371-019-00420-y>>.
- Sabatini M. (2022), *L'Università per l'educazione al patrimonio culturale: tra storia, possibilità e prospettive / The University for heritage education: between history, possibilities and perspectives*, «Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», 25, pp. 585-602, <<http://dx.doi.org/10.13138/2039-2362/2766>>.
- Salido-López P.V. (2021), *La Educación Artística ante el reto de enseñar a aprender: un estudio de caso en la formación de docentes*, «Arte, Individuo y Sociedad», 33, n. 4, pp. 1429-1447, <<https://doi.org/10.5209/aris.72439>>.
- Sánchez-Macías I., Fontal O., Rodríguez Medina J. (2019), *La evaluación de aprendizajes: una práctica pendiente en Educación Patrimonial*, «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», 33, n. 2, pp. 163-186.
- Solé G. (2021), *Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente*, «El Futuro Del Pasado», n. 12, pp. 21-59, <<https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>>.
- Stake R. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Trivino Cabrera L. (2018), *Clara Peeters and their other Stories: teaching innovation proposal to deal with resistance and prejudices in training teacher of the master in secondary teacher training*, «Revista Complutense de Educación», 29, n. 3, pp. 719-737.
- Tzima S., Styliaras G., Bassounas A. (2019), *Augmented reality applications in education: Teachers point of view*, «Education Sciences», 9, n. 2, 99, <<https://doi.org/10.3390/educsci9020099>>.
- Vicent N., Luna U. (2019), *Patrimonializar lo (des)conocido. Un proyecto para la formación del profesorado de Educación Primaria en torno al Patrimonio*, «ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete», 34, n. 1, pp. 41-53.
- Yin R.K. (2009), *Case Study Research*, London: Sage.

Apéndice



Fig. 1. Propósito de la investigación (Fuente: elaboración propia)



Fig. 2. Protocolo de búsqueda en WoS (Fuente: elaboración propia)



Fig. 3. Número de artículos según país e idioma de edición (Fuente: elaboración propia)

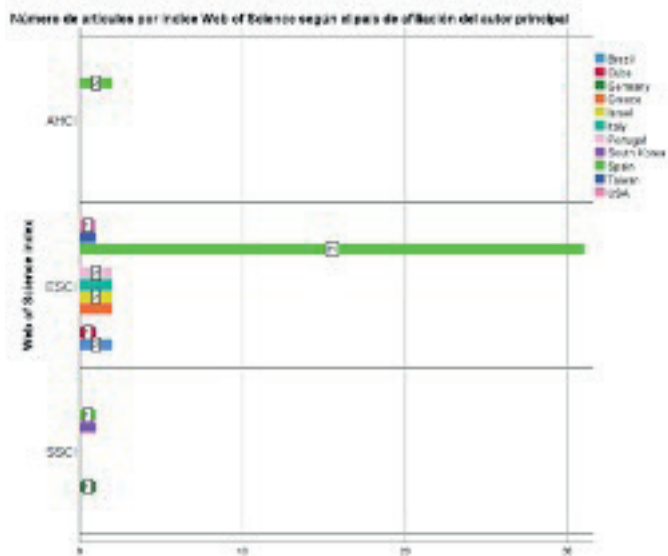


Fig. 4. Número de artículos por índice WoS según el país de afiliación del autor principal (Fuente: elaboración propia)

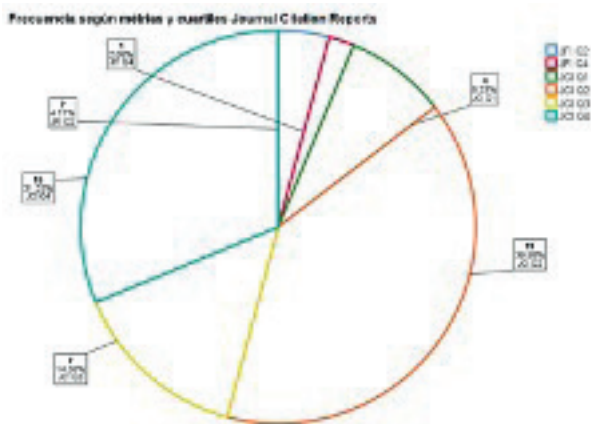


Fig. 5. Frecuencia según métricas y cuartiles Journal Citation Reports (Fuente: elaboración propia)

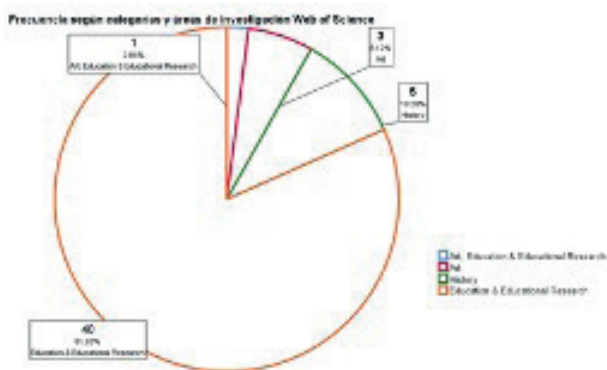


Fig. 6. Frecuencia según categorías y áreas de investigación Web of Science (Fuente: elaboración propia)

JOURNAL OF THE DIVISION OF CULTURAL HERITAGE
Department of Education, Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata

Direttore / Editor

Pietro Petrarola

Co-direttori / Co-editors

Tommy D. Andersson, Elio Borgonovi, Rosanna Cioffi, Stefano Della Torre,
Michela di Macco, Daniele Manacorda, Serge Noiret, Tonino Pencarelli,
Angelo R. Pupino, Girolamo Sciullo

Texts by

Luca Andreoni, Caesar A. Atuire, Selena Aureli, Silvia Baiocco, Tania Ballesteros-Colino, Paola Beccherle, Enrico Bertacchini, Fabio Betti, Silvia Blasio, Mara Cerquetti, Eleonora Cutrini, Pablo De Castro Martín, Mara Del Baldo, Paola Demartini, Pierre-Antoine Fabre, Patrik Farkaš, Pieruigi Feliciati, Olaia Fontal, Pier Franco Luigi Fraboni, Giorgio Fuà, Maria Gatti Racah, Alessio Ionna, Luciana Lazzeretti, Andrea Longhi, Rodolfo Maffeis, Carolina Megale, Erica Meneghin, Stefano Monti, Stefania Oliva, Paola M.A. Paniccia, Cecilia Paolini, Iolanda Pensa, Gianni Petino, Pietro Petrarola, Martin Piber, Pio Francesco Pistilli, Jessica Planamente, Andrea Sabatini, Giovanna Segre, Valerio Temperini, Marco Tittarelli, Marta Vitullo, Eliška Zlatohlávková

<http://riviste.unimc.it/index.php/cap-cult/index>

