



---

# Universidad de Valladolid



TIMMIS



feys facultad  
de educación y trabajo social

PROYECTO 0422

TIMMIS EMPRENDEDURISMO



Cátedra de Comercio Exterior  
Universidad de Valladolid

## TRABAJO FIN DE GRADO

Maestro en Educación Primaria

# La enseñanza desde las TIC: aportes de la Educación Patrimonial

Autor:

**Dña. Tania Ballesteros Colino**

Tutor:

**Dña. Olaia Fontal Merillas**

2018

# RESUMEN

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación está modificando la forma en la que aprendemos, actuamos y nos comunicamos con el mundo. Se han convertido en una potente herramienta emancipadora para las personas. Por ello, es vital que la escuela del siglo XXI se adecúe a esta nueva cosmovisión digital. Las tecnologías aplicadas a la educación no solo han de enriquecer los procesos educativos, sino que deben sustentarlos desde las bases. Este TFG ahonda en las implicaciones que la tecnología tiene en la comunicación y la enseñanza desde la perspectiva de la educación patrimonial. El proyecto europeo TIMMIS Emprendedurismo de la Cátedra de Comercio Exterior de la Universidad de Valladolid establece el marco en el que se desarrolla esta investigación. Con la finalidad emprendedora, esta se engloba dentro de un equipo de alto rendimiento de carácter multidisciplinar que amplía el horizonte profesional para los docentes.

**Palabras clave:** TIC, educación patrimonial, *educomunicación*, emprendimiento, perfil docente, siglo XXI.

# ABSTRACT

The development of new information and communication technologies is modifying the way we learn, act and communicate with the world. ICTs have become a powerful emancipating tool for people. Therefore, the adaptation of the XXIst century school to this new digital worldview is vital. ICTs in education have not only to enrich the teaching processes but to become its foundation. This paper/dissertation deepens into the implications the technology has in communication and teaching from the heritage education perspective. The University of Valladolid Foreign Business Chair “TIMMIS Emprendedurismo” project establishes the framework for the development of this research. With entrepreneurship purposes, this research is encompassed inside a high performance multidisciplinary team that widens the professional limits of teachers. Key Words: ICT, heritage education, educommunication, entrepreneurship.

**Key words:** ICT, heritage education, educommunication, entrepreneurship, teacher profile, XXI century.



# ÍNDICE

<b>I.- INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b><u>CAPÍTULO 1: MARCO CONCEPTUAL</u></b>	<b><u>10</u></b>
<b>II.- JUSTIFICACIÓN</b>	<b>10</b>
II.1.- Sobre la sociedad de la Información y los retos presentes	10
II.2.- Sobre la relación con las competencias de título	12
<b>III.- NOCIONES PRELIMINARES</b>	<b>13</b>
<b>IV.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>14</b>
<b>V.- LA CONTIENDA EDUCATIVA EN EL FLORECIMIENTO DEL SIGLO XXI</b>	<b>15</b>
V.1.- Destrezas digitales para la maestría del futuro	15
V.1.1.- Alegato histórico que testimonia la nueva estructura	16
V.2.- Irrupción artificiosa de las TIC en la educación española	17
V.2.1.- Dictamen de los profesionales de la educación	18
V.3.- Singularidades que caracterizan y dilucidan el discurso	19
<b>VI.- LA CONCURRENCIA EFECTIVA DE LA EDUCACIÓN Y EL PATRIMONIO</b>	<b>21</b>
VI.1.- Contextualización y preexistencia del patrimonio	21
VI.1.1.- Patrimonio y educación, un coloquio genuino	23
VI.2.- Enclave educativo de la Educación Patrimonial	24
VI.2.1.- Taxonomía de los modelos de EP	25
VI.3.- Contribuciones desde las instituciones españolas	27
VI.3.1.- El PNEyP y la puesta en valor de la educación	27
VI.3.2.- El OEPE como instrumento precursor de la EP	28
<b><u>CAPÍTULO 2: MARCO EMPÍRICO</u></b>	<b><u>31</u></b>
<b>VII.- OBJETIVOS PARA EL CUERPO EMPÍRICO</b>	<b>31</b>
<b>VIII.- CONTRIBUCIONES DESDE LAS INSTITUCIONES DEL CONOCIMIENTO</b>	<b>31</b>
VIII.1.- La tesitura catellanoleonesa como itinerario innovador	31
VIII.2.- El entorno: Proyecto TIMMIS Emprendedurismo	33
VIII.3.- El Método OEPE	35
<b>IX.- SELECCIÓN MUESTRAL DE PROGRAMAS APLICANDO EBEB-OEPE</b>	<b>38</b>
	<b>4</b>

IX.1.- Definición del problema planteado en TIMMIS	38
IX.2.- Procedimiento para selección muestral mediante EBEB-OEPE	39
IX.3.- Muestra obtenida tras la aplicación de EBEB-OEPE	41
<b>X.- CONCLUSIONES Y LÍNEAS ABIERTAS</b>	<b>42</b>
<b>XI.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>49</b>
<b>XII.- ANEXOS</b>	<b>59</b>

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1:</i> Modelos de Didáctica del Patrimonio en base a la priorización de variables.....	26
<i>Ilustración 2:</i> Fases de los tres proyectos I+D+i del OEPE. ....	29
<i>Ilustración 3:</i> Procedimiento secuencial de selección de programas.....	36
<i>Ilustración 4:</i> Muestra de programas.....	41

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1:</i> Fases de las investigaciones en su conjunto y relación de instrumentos.....	37
<i>Tabla 2:</i> Fases y núcleos del método OEPE.....	38



## I.- INTRODUCCIÓN

«¿Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y una cierta superación de sí mismo!» (Delors, 1996, p.12). Comenzamos con esta cita que ilustra la excepcional tarea otorgada a todos los docentes en el desempeño de su profesión. La especie humana, como bien sabemos, es eminentemente comunicativa, emocional y, por supuesto, social; y todas estas características han de reflejarse en la escuela. Ahora bien, la evolución científica y tecnológica acaecida a lo largo de los últimos años ha modificado en gran medida nuestros modos de compartir, complejizando las relaciones entre los sujetos y las comunidades.

Esta idea constituye el punto de partida para la realización de la presente investigación de tipo exploratorio llevada a cabo a lo largo del TFG. Punto del que parte nuestra la hipótesis de trabajo: **“La educación debe enfrentarse desde la tecnología y no con la tecnología”**. Hemos de caer en la cuenta de la estructura sintáctica de este enunciado oracional. También de las implicaciones dicotómicas que presentan ambas preposiciones “desde” y “con” en cuanto a su significado gramatical dentro de la proposición enunciada. Dado que no es lo mismo utilizar tecnología educativa al servicio de metodologías que se nos desvelan consuetudinarias, que desarrollar la práctica educativa partiendo de una necesaria utilización cotidiana de esta; entendemos que existe una diferencia en cuanto a las implicaciones que ostentan “desde” y “por” dentro del proceso perceptivo de la realidad educativa del siglo XXI llevado a cabo para la formulación de la hipótesis.

El proyecto de innovación en el fomento del empleo de la Cátedra de Comercio Exterior de la Universidad de Valladolid TIMMIS Emprendedurismo establece el marco investigativo en el cual se ha desarrollado este TFG. Así, un equipo de alumnos provenientes de diferentes Grados hemos desarrollado un proyecto empresarial para la creación de una *born global* orientada al mercado hispano-luso a partir del desarrollo de nuestros TFG. Todos ellos, desde su ámbito de actuación y de forma coordinada, configuran un extenso puzzle que sustenta los cimientos de la que será nuestra futura empresa. En este caso, *La enseñanza desde las TIC: aportes de la Educación Patrimonial* indaga en las relaciones que se establecen entre dos variables intervinientes identificadas: la educación y la tecnología. Es la educación patrimonial, entendida como una de las categorías de la variable “educación”, la que define el enfoque de la presente investigación exploratoria. Para ello, hemos procedido de acuerdo a la siguiente secuencia:

En el primer apartado del marco conceptual, profundizaremos en torno a las implicaciones educativas que entrañan el desarrollo tecnológico y la competencia digital, así como en la respuesta que hemos de afrontar desde la escuela de acuerdo a un mundo que se define mediático e interactivo. Para ello revisaremos los modelos de incursión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación, las recientes políticas educativas para el fomento de las TIC en España y las percepciones del profesorado sobre dichas políticas y sobre la utilización de recursos tecnológicos en el ejercicio de su profesión. El apartado concluye con una síntesis en torno a las metáforas de la cultura en la sociedad digital actual, los usos de las TIC por parte de los “nativos digitales” (Pensky, 2010) –materia prima de la institución educativa–, así como las características de estos sujetos. En él incidiremos en el importante papel que ostentan las disciplinas educativa y comunicativa en la sociedad del siglo XXI –*edukomunikación*– y su capacidad emancipadora.

En el segundo gran apartado del marco conceptual indagaremos en la comprensión del patrimonio como relación, una construcción social dinámica en términos de identidad, afectividad y simbolismo que toma a la persona como eje central del proceso. También analizaremos la correspondencia que existe entre la educación y el patrimonio, entendiendo a este último como una de las fuentes primarias para la Institución Educativa que constituye en sí mismo un cuerpo disciplinar autónomo con una didáctica propia, cuya secuencia propuesta se funde con la disciplina comunicativa. Así, estableceremos los vínculos entre la comunicación y el patrimonio, descifraremos el potencial de la educación patrimonial, clasificaremos los modelos de educación patrimonial e indagaremos en torno a los instrumentos de gestión patrimonial que existen en España: el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, y el Observatorio de Educación Patrimonial de España.

Para el marco empírico, estrechamente vinculado al proyecto TIMMIS Emprendedurismo, estableceremos una serie de objetivos que perfilan su estructura interna. Comenzaremos con un apartado en el que analizaremos la situación actual dentro de la Comunidad Autónoma de Castilla y León en torno a la innovación educativa que utilice nuevas tecnologías y potencie la competencia digital. Seguidamente, estableceremos una síntesis que esclarezca nuestro entorno investigativo TIMMIS donde se descifran el sentido del proyecto, el equipo en el que se desarrolla este TFG, y el itinerario llevado a cabo en conexión con la disciplina educativa. Este primer apartado concluye con la explicación del Método OEPE desarrollado por el Observatorio de Educación Patrimonial de España.



Cierra el marco empírico un segundo apartado en el que gracias al sistema de filtros secuencial del Método OEPE, seleccionaremos una serie de programas educativo-patrimoniales que orientarán la definición empresarial de nuestro equipo TIMMIS Duero-Douro y darán forma a nuestro estudio de mercado.

---

# CAPÍTULO 1: MARCO CONCEPTUAL

---

## II.- JUSTIFICACIÓN

### **II.1.- Sobre la sociedad de la Información y los retos presentes**

¿Qué es educar, sino preparar para la vida? El ser humano es cuerpo y alma, y en el alma tienen cabida todas las emociones que la experiencia despierta. Razón eminente para caer en la cuenta del importante requerimiento adjudicado a la educación en estos tiempos cambiantes. La tecnología ha modificado nuestros modos de actuar, comunicar y compartir; esos que desde el origen primigenio de la humanidad han caracterizado a la capacidad de aprender en nuestra especie, siempre escoltada por una emocionalidad que en mayor o menor grado resulta determinante. Ahora bien, toda actuación se encuentra precedida por un proceso comunicativo así como toda colaboración exige intercambios discursivos entre las partes implicadas. Pertenecemos a una especie social eminentemente comunicativa y emocional, y son las comunidades quienes van estableciendo lazos afectivos cosmogónicos con el contexto y con el patrimonio que reconocen “suyo”.

Scolari (2008, p.34) define comunicación como un: «Conjunto de intercambios, hibridaciones y mediaciones dentro de un entorno donde confluyen tecnologías, discursos y culturas». El cambio, desde el ámbito educativo, no consiste exclusivamente en la utilización de los recursos actuales al amparo de un paraguas decimonónico; exige una profunda reformulación y/o discriminación de parte de las bases que fundamentan su sentido último. Martha Castiñeiras (2002) explica cómo en *Experiencia y Educación*, Dewey concibe la teoría de la experiencia configurando un “corpus de certezas” y prescripciones educativas: el discente como centro, el aprender haciendo... No obstante, nuestra propuesta trata de fundamentar “un pequeño paso” más, entendiendo que en los procesos de aprendizaje ambas partes –docente(s) y discente(s)– se encuentran en un plano jerárquico caracterizado por una horizontalidad en la que todas las partes aprenden y se transforman a sí mismas como resultado de las múltiples experiencias que comparten.

Enrique Martínez-Salanova Sánchez (s/f), vicepresidente del Grupo Comunicar<sup>1</sup>, expone minuciosamente en su página web, remontándose a las aportaciones de psicólogos de la educación, pedagogos o escritores como Lev Vygotsky, Paulo Freire y Mario Kaplún, los antecedentes y origen de un término aceptado por UNESCO en 1979, hace ya cerca de 4 décadas, y con el que nos encontramos profundamente identificados: la *educomunicación*. Un joven campo teórico con un extenso corpus a partir de las aportaciones, entre otros, del decano de la facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de Comunicación de Segovia García Matilla; del director del master de la UNED *Redes Sociales y Aprendizaje Digital*, Roberto Aparici o de Kaplún, gran seguidor de las ideas proclamadas por Paulo Freire en contraposición a la educación bancaria. Un término que hace referencia a la educación tradicional, la cual considera el saber como depósito constituyéndose como una metáfora en la que el alumno-objeto se llena de conocimientos que incrementan sus recursos culturales a través de la acumulación. En la educación bancaria el educador es considerado un mero sujeto que transfiere conocimientos mediante una alfabetización mecánica.

En este campo *–educomunicación–* convergen dos disciplinas que nos interesan especialmente: la educativa y la comunicativa<sup>2</sup>, y constituye el primero de los pilares que sustentan este TFG. Como sabemos, las nuevas tecnologías han ampliado los horizontes comunicativos en todos los entornos, pues: «La presencia y trascendencia de las TIC en casi todos los ámbitos profesionales es tal que su utilización se presenta como prácticamente inevitable» (Gutiérrez Martín, 2011, p.5). Por ello es necesario que estos nuevos horizontes, repletos de posibilidades didácticas, sean exploradas por los docentes.

El segundo de los pilares fundamentales es la Educación Patrimonial. En *El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria*, Fontal (2015) aborda conclusiones muy interesantes afirmando, por ejemplo, la ingente necesidad de que la formación inicial de los profesionales docentes incluya una adecuada: «Formación en educación patrimonial» (Fontal, 2015, p.116) como referente clave. Según los datos recabados en el momento de la redacción del artículo, España cuenta exclusivamente con 9 universidades que ofertan una asignatura optativa sobre didáctica del patrimonio. Asimismo, Fontal defiende la rentabilidad social de la EP en términos sociales, culturales e identitarios:

- **Rentabilidad social:** «Una sociedad sensible hacia su Patrimonio está integrada por ciudadanos que sienten la necesidad de cuidar aquello que consideran que tiene valor social, dedicando esfuerzos tanto económicos como humanos a su conservación, gestión, difusión y educación» (Fontal, 2015, p.218).

---

<sup>1</sup> Colectivo andaluz que agrupa profesionales del periodismo y la docencia.

<sup>2</sup> Para profundizar recomendamos el libro coordinado por Aparici *Educomunicación: más allá del 2.0* (2010) o la síntesis del Doctor en Comunicación y Educación Ángel Barbas Coslado en el artículo *Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado*.

- **Rentabilidad cultural:** indica la capacidad de comprensión de la cultura en todas sus dimensiones –material, inmaterial y espiritual– por parte de la sociedad, donde una adecuada transmisión resulta imprescindible.
- **Rentabilidad identitaria:** consecuencia de lo anterior, parte de la capacidad para conocer, comprender históricamente y poner en valor a los referentes identitarios.

En 2016, Fontal incluye un cuarto término dentro de la rentabilidad como factor de la sostenibilidad entendiendo que todas ellas repercuten a medio y largo plazo en términos de beneficio económico: la rentabilidad turística (Fontal, 2016a).

## II.2.- Sobre la relación con las competencias de título

El Título de *Maestro en Educación Primaria* se engloba en la materia básica de “educación”, adscrita según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre a la rama de conocimiento *Ciencias Sociales y Jurídicas*. La Resolución publicada en el BOCyL de 25 de abril de 2013 en su artículo 3.1 sobre la finalidad y características de los TFG dictamina que estos son: «Un trabajo de integración con cuya elaboración y defensa el estudiante deberá demostrar que ha adquirido el conjunto de competencias asociadas al Título». Las competencias se explicitan en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre publicada en el BOE núm.312, pp.53748-53750, la cual regula la obtención del título. Asimismo, este Título se compone de 4 módulos<sup>3</sup> que incluyen diversas materias<sup>4</sup>. El TFG es, por tanto, una materia –con una única asignatura– que pertenece al Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado.

Es habitual que este tipo de materias se desarrollen paralelas al *practicum* II del Título. No obstante, este no es el caso. *La enseñanza desde las TIC: aportes de la Educación Patrimonial* toma forma como una «Iniciación a la investigación educativa» (FEyTS, 2017, p.7) integrando de acuerdo a la pertinencia del tema objeto de estudio, las competencias establecidas por la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, y desarrolladas en el documento correspondiente alojado en la página web de la Universidad de Valladolid –(UVA, s/f.a)–. El documento de la Universidad contempla tanto las competencias generales, como las específicas desglosadas en contenidos, habilidades o *subcompetencias*. El predominio de algunas de ellas atiende a criterios meditados al inicio del TFG para la selección de la forma que debía tomar esta materia. Cabe señalar que la mayoría de

<sup>3</sup> “Módulo: «Unidad académica que incluye una o varias materias que constituyen una unidad organizativa dentro de un plan de estudios» (ANECA, 2015, p.34).

<sup>4</sup> “Materia: «Unidad académica que incluye una o varias asignaturas que pueden concebirse de manera integrada, de tal forma que constituyen unidades coherentes desde el punto de vista disciplinar» (ANECA, 2015, p.34).

competencias no abordadas en este TFG ya han sido evaluadas mediante las memorias de los *practicum* I y II habiendo obtenido la máxima calificación según en el Real Decreto 1125/2003.

Diferenciamos entre las competencias generales y las específicas. Estas últimas se agrupan en 4 módulos de entre los cuales aquí destaca el módulo de formación básica con las materias *Procesos y contextos educativos* y *Sociedad, familia y escuela* (*Vid. anexo 1*). Las competencias generales, por su parte, también aparecen contempladas, como dijimos, en el documento alojado en la página web de la UVA (UVA, s/f.a); y continuando con su nomenclatura, las *subcompetencias* generales –y en consecuencia las competencias generales– que integran este TFG son: *1.a, 1.b, 1.d, 1.e, 1.g, 2.a, 2.b, 2.c, 2.d, 3.b, 3.c, 4.a, 4.c, 4.d, 5.a, 5.b, 5.c, 5.d, 5.e*, y *6.b*. De todas ellas destacamos 4 por la substancial relación que guardan con el marco de este TFG, el Proyecto TIMMIS Emprendedurismo –en el que profundizaremos más adelante–:

- 2.d: Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.
- 4.c: Habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.
- 4.d: Habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.
- 5.e: El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

### **III.- NOCIONES PRELIMINARES**

No podemos entender en profundidad las implicaciones del concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación –en adelante TIC– sin caer en la cuenta de los cambios acontecidos a lo largo de los últimos años. El siglo XXI, la era de la globalización, exige que un pensamiento global heurístico impregne todas las dimensiones de la concepción humana. En la actualidad, la sociedad se entiende como una gran comunidad conformada por miles de millones de personas. Pensar en global implica tener presente en todo momento la posible interconexión de todos los sujetos mediante los nuevos medios digitales; en otras palabras: «Nuestra sociedad, nuestras vidas, están en gran medida condicionadas por estas [nuevas] tecnologías» (Maldonado Esteras, 2015, p.87).

Las tecnologías han revolucionado nuestros modos de pensar, actuar, comunicar o compartir; por ello la educación, como principal instrumento proveedor de cultura mediante

procesos comunicativos y pedagógicos, debe ser reestructurada modificando e incluso cambiando si es necesario algunas técnicas propias de la sociedad del siglo XX, pues muchas de ellas ya no resultarán tan significativas para la sociedad del futuro. El 3 de octubre de 2016, el Instituto Nacional de Estadística de España publicó una nota de prensa en la que salían a la luz los datos arrojados por una encuesta en torno al equipamiento y el uso de las TIC en los hogares para la que se utilizó una muestra de sujetos de 10 o más años. Los datos más significativos en cuanto al tema que nos ocupa son los siguientes y apoyan nuestro postulado: la ingente necesidad de respuesta a este cambio en todo ámbito educacional:

- El 81,9% de los hogares españoles tiene acceso a la Red, frente al 78,7% del año anterior. En España ya existen más de 13 millones de viviendas familiares con acceso a Internet.
- El uso de ordenador entre los menores es prácticamente universal –94,9%–, mientras que el 95,2% utiliza Internet. Por vez primera, el número de menores usuarios de Internet supera al del ordenador.
- La evolución de los resultados según la edad sugiere que el uso de Internet y, sobre todo, del ordenador, es una práctica mayoritaria en edades anteriores a los 10 años.
- En torno a tres de cada cuatro usuarios de Internet en los 12 últimos meses –el 73,5%–, han suministrado algún tipo de información personal a través de Internet.

#### **IV.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN**

- *Problema:* El sistema educativo en España se encuentra inmerso en un proceso de cambio estructural como consecuencia del cambio social originado por la irrupción de la tecnología.
- *Hipótesis:* «La educación debe enfrentarse desde la tecnología y no con la tecnología».

La hipótesis propuesta relaciona 2 variables intervinientes –educación y tecnología– en una realidad compleja –la sociedad del s.XXI–. Ateniéndonos a su forma, la hipótesis propuesta es declarativa, dado que afirma la existencia de una relación entre las dos variables intervinientes. A su vez, y en función de la metodología empleada –investigación centrada en el estudio de documentación– es una hipótesis de trabajo.

En cuanto a las dos variables intervinientes, ambas son de tipo categórico –nominal–politómico. En este caso, la EP constituye una de las numerosas categorías de la variable educación

y marca el punto de vista desde el que se enfoca esta propuesta de investigación –TFG– de tipo exploratorio. Así también, en función del punto de vista metodológico, la tecnología –aplicada a educación– es considerada como variable dependiente o causa, mientras que la educación constituye la variable independiente. Existen a su vez otra serie de variables estocásticas –intervinientes– que inciden como causa posible para la variable dependiente, por ejemplo los costes, dado el abaratamiento de los dispositivos; o el acceso, con la universalización del uso de la tecnología en todos los ámbitos.

## **V.- LA CONTIENDA EDUCATIVA EN EL FLORECIMIENTO DEL SIGLO XXI**

### **V.1.- Destrezas digitales para la maestría del futuro**

En la Recomendación 2006, 962, CE del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea se definen las competencias clave indicando que: «Son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Estamos de acuerdo en que todas ellas resultan esenciales en una sociedad basada en el conocimiento, y es *vox populi* que permiten poner el acento, desde un planteamiento integrador, en aquellos aprendizajes imprescindibles<sup>5</sup> que garantizarán un porvenir social fructuoso donde los adultos puedan transformar la sociedad con objeto de mejorarla.

Como decimos, todas, las 8 competencias identificadas –7 según la legislación educativa española actual–, son igualmente importantes. No obstante una de ellas, la competencia digital, entraña particularidades que parten de los vínculos que se establecen entre todas las destrezas que contiene dicha competencia y la coyuntura social y global actual que resulta interactiva, conexas y dual. En este nuevo contexto, los sujetos conviven en dos realidades insoslayables: la empírica y la virtual. La competencia digital –CD en adelante– se define, según el *El Marco Común de Competencia Digital Docente* elaborado en 2017 por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado –en adelante INTEF–, unidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte encargada de la integración de las TIC en etapas no universitarias, como: «El uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad» (INTEF, 2017, p.9). Esta competencia se estructura en 5 áreas competenciales siendo la *Comunicación y la colaboración* el área que se encarga de: «Comunicar en

---

<sup>5</sup> Este es otro tema con gran cuerpo epistemológico y derivas que dado su dilatado corpus, revisaremos en profundidad en futuros trabajos.

entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural» (INTEF, 2017, p.46).

Múltiples investigaciones han analizado la existencia de una brecha fáctica intergeneracional entre quienes desde el minuto cero poseen dispositivos tecnológicos a su alcance, y quienes a lo largo de la vida han experimentado el antes y el después de una 3ª revolución industrial caracterizada por múltiples y dinámicos cambios en ciencia y tecnología. No obstante, al profesor no siempre se le forma para poder valorar si usa o no las TIC y cuándo y cómo usarlas o no usarlas. Al profesorado se le forma para el uso de las TIC, se le prepara como fiel ejecutor de la política educativa sin derecho a cuestionar lo que el discurso dominante de implantación de las tecnologías –sobre el que hablaremos más adelante– da por supuesto (Gutiérrez Martín, 2011, p.5).

### *V.1.1.- Alegato histórico que testimonia la nueva estructura*

En la segunda revolución industrial, las fuerzas productivas constituían la principal justificación de todo proceso social –con su consecuente influencia educativa–. Gracias a la expansión capitalista del siglo XX se universalizó la enseñanza asociando educación con cambio social en términos de progreso. Su enfoque, necesariamente homogeneizador, respondía a la estructura del momento: aquella en la que la economía exploraba las posibilidades de desarrollo que ofrecía el sistema en cadena. Vista así, desde un prisma que se acerca discreto a la sociología educativa, es un fenómeno que hunde sus raíces en la cosmovisión del momento. La educación puede erigirse como transmisora, no obstante consideramos que también ella puede crear, sustentar o preparar para incidir sobre las bases de las infinitas realidades sociales y culturales imperantes con objeto de mejora. Así la concebía Freire, con su esencia transformadora.

Para Moreira (2008), las prácticas didácticas que utilizan las nuevas tecnologías comunicativas e informativas han de nutrirse de las teorías y planteamientos pedagógicos del siglo pasado: las ideas de la Escuela Nueva<sup>6</sup>, el constructivismo *piagetiano* y la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, o los sustratos emancipadores de la función educadora divulgados por Paulo Freire basados en la transformación del contexto que circunda al discente por encima de los aprendizajes reproductivos e instrumentales. Este último, el conocido como “último gran pedagogo”, ideó un modelo cuya visión filosófica es existencialista, teológica y socialista. Un modelo que tiene que ver con la alfabetización y concienciación como sinónimos de la educación: estudiar es entender el

---

<sup>6</sup> Concepto que referencia a un amplio conjunto de modelos pedagógicos *puerocentristas* –aquellos en los que el alumno se erige como centro de toda acción–, que surgen a finales del siglo XIX como alternativa a la enseñanza *magistrocéntrica* tradicional de carácter adoctrinador. En todos estos modelos subyace un optimismo pedagógico.



contexto. Su técnica utiliza temas generadores mediante los cuales aprender y trasladar a los educandos a la realidad contextual más próxima, una educación dialógica y liberadora en la que ambos, educando y educador, docente y discente, se consideran sujetos cognoscentes (Freire, 2015).

No obstante, todo el legado teórico necesita ser releído a la luz del siglo XXI. Debemos focalizar nuestra atención en los aspectos positivos que las nuevas tecnologías de la información nos ofrecen para llevar a cabo prácticas educativas de calidad que respondan a la sociedad del momento; de lo contrario estaríamos formando, en palabras de Area Moreira, Borrás y San Nicolás, (2015), “niños burbuja analógicos”. El cambio no debe atender contra el fondo, sino contra la forma. «Las TIC son un instrumento de indudable utilidad que debe ser culturalmente orientado para que ofrezca una función formativa e informativa» (Parejo, Monreal Guerrero y Cortón de las Heras, 2017, p.259). Para Payà y Álvarez (2014, p.548; en Maldonado Esteras, 2015, p.120), las tecnologías de la información y comunicación incrementan la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje dado que favorecen:

- La superación de barreras espacio-temporales.
- La comunicación e interacción entre los sujetos implicados.
- La construcción compartida y gradual de fuentes de información.
- La participación colectiva en la construcción de conocimientos.

## **V.2.- Irrupción artificiosa de las TIC en la educación española**

Maldonado Esteras (2015, pp.107), citando a Asensio et al. (2011, pp.41-42), diferencia 4 niveles en el desarrollo educativo de las nuevas tecnologías, y por tanto en su uso. Un primer nivel en el que no existe una utilización de TIC y que guarda una estrecha relación con los modelos técnicos homogeneizantes; un segundo, en el que su uso es exclusivamente informativo; el tercer nivel, en el que estas nuevas tecnologías comunicativas sirven a los viejos formatos sin alterar las metodologías que continúan siendo eminentemente expositivas –propias de los modelos técnicos–; y por último, un cuarto nivel en el que destaca la búsqueda y utilización de nuevos formatos, nivel en el que nos posicionamos.

El modelo educativo clave dentro de las primeras políticas educativas TIC, meramente dotacional y centralizado, consistía en la utilización de aparatos tecnológicos dentro de aulas específicas que concentran todos los recursos. Este modelo disocia el aprendizaje en el manejo de las mismas del resto de áreas educativas relegando el desarrollo de la competencia digital básica a un segundo plano. En contraposición, surge el re-enfoque conocido como 1:1<sup>7</sup> avalado por la European Schoolnet –EUN–, el cual introduce la utilización de la tecnología en el transcurso

---

<sup>7</sup> Un ordenador por cada alumno.

cotidiano del proceso de enseñanza-aprendizaje adquiriendo con ello transversalidad a lo largo del proceso pedagógico (Area y Sanabria, 2014).

Entre 2009 y 2012, España contaba con políticas educativas que, coordinadas a nivel nacional, buscaban dotar de recursos tecnológicos a los espacios educativos formales así como reactivar la economía en un contexto de crisis socioeconómica: el denominado *Programa Escuela 2.0* –iniciativa del Plan-E– basado en el modelo 1:1. Este hecho no resultaba aislado en el contexto internacional y contaba inicialmente con 200 millones de euros. Durante su vigencia, el programa adoptó diversos nombres en función de cada comunidad autónoma; en Castilla y León se llamó *Red XXI* y tuvo por objeto dotar de recursos TIC a los dos últimos cursos de educación Primaria hasta que en 2012, debido a los recortes presupuestarios derivados de la crisis de 2007, el *Programa Escuela 2.0* quedó suprimido por el gobierno central (Area Moreira et al., 2014).

El Instituto de Tecnologías Educativas –en adelante ITE–, dependiente del Ministerio de Educación, elaboró en febrero de 2010 un documento preparatorio para la Conferencia Internacional sobre 1:1 en educación auspiciada por el Ministerio Austríaco de Educación y organizada conjuntamente por el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el Banco Mundial (WB). El documento, publicado de acuerdo con la OCDE, expone que los programas educativos 1:1 al uso son aquellos que proporcionan: «Acceso 24 horas al día y siete días a la semana a un dispositivo TIC, acceso a Internet a través de la red escolar y software educativo». Todas estas tecnologías educativas conllevan en su naturaleza un objetivo social concreto que se centra en la mejora no solo de los procesos, sino también de los entornos en los que acontece la enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, considera que la causa de la rápida expansión de este tipo de programas en el panorama internacional se encuentra relacionada con: «La disminución del coste de los dispositivos TIC, combinada con el peso más ligero de los portátiles y la creciente disponibilidad de conectividad inalámbrica».

### ***V.2.1.- Dictamen de los profesionales de la educación***

Ese mismo año 2010, implantado ya el *Programa Escuela 2.0*, el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España financia a través de un Plan Nacional de I+D+i el *Proyecto TICSE 2.0*. Uno de los objetivos de este proyecto se centra en la identificación de: «Las opiniones, las expectativas y las valoraciones del profesorado de educación Primaria y Secundaria hacia el *Programa Escuela 2.0* y el uso de las TIC en su docencia en España» (Area Moreira y Sanabria, 2014,

p.21) para realizar con ello un análisis comparativo<sup>8</sup>. Se elaboró un cuestionario con 32 preguntas de respuesta múltiple alojado en el servidor del ITE. Contestaron al cuestionario 5.161 sujetos entre los cuales se encontraba profesorado de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Destacan entre los datos aportados que solo el 6,7% de alumnos habían participado en proyectos telemáticos con otros colegios y que en un 34,3% existe colaboración entre el alumnado y la familia en actividades que se sirven de TIC. Asimismo, los docentes señalan que gracias a los dispositivos se están produciendo cambios en la metodología, tiempos, espacios y agrupamientos que repercuten positivamente en la motivación, favorecen la adquisición de competencia digital e incrementan la utilización de lenguajes diversos por parte del alumnado. No obstante, la utilización de entornos colaborativos dentro del ecosistema digital es uno de los retos aún por explorar en profundidad, pues: «La mera presencia de tecnología en el aula no provoca innovaciones educativas sustantivas en poco tiempo» (Area Moreira y Sanabria, 2014, p.36). Por otro lado, y en relación al profesorado, solo el 8,5% reconoce que utiliza diariamente aulas virtuales frente al 32% que no las utiliza nunca.

### **V.3.- Singularidades que caracterizan y dilucidan el discurso**

La participación es una cualidad innata a la idea de sociedad que hunde sus raíces en la cultura; una forma de actuación democrática en la que los sujetos transforman su entorno adquiriendo con ello compromiso social. Además, el nexo de unión que surge de la convergencia entre los avances tecnológicos que encauzan la participación horizontal de los individuos y las prácticas culturales que tienen lugar en espacios interactivos forman un nuevo ecosistema digital. En la actualidad, todo ciudadano tiene la posibilidad de incidir en su contexto tomando el control de las narraciones presentes en los *social media* gracias a la apropiación de las TIC. Por tanto, se hace necesaria la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades que favorezcan la utilización de la tecnología como medio de participación y no solo como fin por parte de los educandos (Aparici y Osuna Acedo, 2013). Estos nuevos saberes y destrezas ahondan en en una forzosa: «Alfabetización crítica y participativa en el manejo, creación y difusión de la información» (Suñé & Martínez, 2011 en Parejo, Monreal Guerrero y Cortón de las Heras, 2017, p.267).

Correa, Aberasturi-Apraiz y Gutiérrez-Cabello (2016), en un artículo sobre el proyecto educativo “Confesiones”, realizado en la asignatura de Tecnologías de la Educación y la Comunicación del grado en Educación Infantil –Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián– a la luz de uno de los proyectos artísticos de Gillian Wearing; defienden el

---

<sup>8</sup> Recomendamos la comparación de los datos aportados por este estudio con los del avance preliminar publicado en noviembre de 2011, concretamente las páginas 64-68 (datos de Castilla y León). [https://ampaipse.files.wordpress.com/2012/01/informe\\_escuela20-prof2011.pdf](https://ampaipse.files.wordpress.com/2012/01/informe_escuela20-prof2011.pdf)

importante papel de la escuela como transformadora de las sociedades. El proyecto se sirve de la Educación Artística como importante instrumento que propicia el análisis crítico de la sociedad, en este caso en todo lo concerniente al ecosistema digital –privacidad, vigilancia, identidad digital, mediaticidad, justicia social...–, considerando que:

«Las herramientas digitales han dejado de considerarse neutralmente como TIC y se están consolidando como Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación Social (TEP) visibilizando posibilidades y prácticas sociales hasta ahora impensables. Esta perspectiva da otro sentido a la ciudadanía digital, pasando de concebirla como reproductora del orden establecido de las cosas y de las relaciones sociales hegemónicas a ser una ciudadanía transformadora, reflexiva y crítica». (Correa, Aberasturi-Apraiz y Gutiérrez-Cabello, 2016, p.42).

Area Moreira, Borrás y San Nicolás, (2015) explicitan las metáforas de la cultura de la sociedad digital en torno a los nuevos modos y procesos culturales del entorno virtual que esbozan nuevas formas de relaciones colectivas y consumo de información. Para ellos, estas metáforas deben impregnar toda propuesta educativa:

- La metáfora de lo líquido, formulada por el sociólogo polaco Zygmunt Bauman (1999) en relación a la intangibilidad de la cultura del nuevo siglo.
- La metáfora del enjambre, formulada por Byung-Chul Han (2014) en relación a la interconectividad del espacio virtual.
- La metáfora de la sociedad transparente, sobre la fugacidad de la privacidad en la Sociedad de la Información.
- La metáfora de la intoxicación informativa, sobre la ingente información que nos rodea y la necesidad de desarrollar competencias digitales.
- La metáfora del puzzle y el telegrama, en torno a la fragmentación de informaciones dentro del ecosistema digital.

Por su parte, Sábada y Bringué (2010) identifican las características homogeneizadoras que los niños, adolescentes y jóvenes considerados “nativos digitales” (Prensky, 2010), es decir, nacidos en la Sociedad de la Información, tienen en relación al uso de las TIC mediante el estudio realizado a partir de un cuestionario *online* de 31 preguntas para el alumnado de 1º a 4º de educación Primaria y 126 para el resto de alumnos de educación obligatoria –en algunos casos el cuestionario se realizó en soporte papel– con una muestra de 13.414 alumnos pertenecientes a 78 centros públicos y 23 privados.

Los datos aportados y analizados manifiestan que nos encontramos ante: «Una generación altamente equipada, multitud, movilizada, emancipada, autónoma, interactiva, que se divierte en digital, que necesita relacionarse y que está expuesta a nuevos riesgos» (Sábada y Bringué, 2010, p.86). Por su parte, Area Moreira, Borrás y San Nicolás (2015) resumen las características que configuran a esta nueva sociedad:

- Sociedad equipada: tienen al alcance de su mano gran cantidad de dispositivos tecnológicos diversos.
- Sociedad multitud: son capaces de realizar de forma simultánea varias tareas incluyendo la utilización de diferentes pantallas –televisión, ordenador, smartphone–.
- Sociedad movilizada: con 12 años ya disponen de teléfonos móviles.
- Sociedad interactiva: se inclinan por las situaciones interactivas que les ofrece internet frente a la televisión.
- Sociedad emancipada: dado que esta es una sociedad movilizada, es también independiente en cuanto al consumo de información y utilización de dispositivos tecnológicos dentro del entorno familiar.
- Sociedad autónoma: más de la mitad de los menores de entre 10 y 18 años confiesa estar solo cuando ve televisión, juega a la videoconsola o navega a través de la red.
- Sociedad que se divierte en digital: más del 90% de los menores de entre 6 y 9 años, especialmente los niños, consumen videojuegos. Existe por tanto una brecha de género.
- Sociedad que necesita relacionarse: entre los 10 y los 18 años, el 70% de los usuarios habituales de internet tienen al menos un perfil en una red social. Importan las relaciones no solo en el medio físico, también en el virtual.
- Sociedad expuesta a nuevos riesgos: derivados de internet como el *cyberbullying*. En chicos, la franja en la que se sitúa la mayor tendencia a la realización de estas prácticas va de los 14 a los 16 años. Por su parte, en las chicas se intensifica la posibilidad de ser víctimas entre los 12 y los 16 años.

## **VI.- LA CONCURRENCIA EFECTIVA DE LA EDUCACIÓN Y EL PATRIMONIO**

### **VI.1.- Contextualización y preexistencia del patrimonio**

Según la concepción clásica, patrimonio es el: «Legado de nuestros antepasados» (Ibáñez Etxeberria, Fontal Merillas y Cuenca López, 2015, p.11). No obstante, este tema ha sido objeto de gran número de investigaciones. El historiador y catedrático de didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona Francesc Xavier Hernández Cardona defendía en 2005 que: «Cualquier

elemento puede ser considerado como patrimonio siempre que sea reconocido como tal, siempre que la sociedad le atribuya un valor» (Cuenca y López, 2014, p.2).

Tomamos como referencia la definición de patrimonio aportada por Fontal (2013a, p.18), la cual establece que: «El patrimonio es la relación entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos. Por eso, cuando los bienes son personas, el patrimonio es la relación entre personas y personas, la relación más inmaterial y espiritual que existe». Esta definición establece como centro la relación y subraya la existencia de componentes inmateriales inherentes al patrimonio. Ya 2003, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– en su 32ª reunión celebraba en París la primera *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* de carácter internacional. La Convención se aprobó el 17 de octubre de 2003, entró en vigor de forma general el 20 de abril de 2006, y para España el 25 de enero de 2007 mediante el Instrumento de Ratificación firmado por el Rey Juan Carlos I y el Ministro de Asuntos Exteriores y de Cooperación en aquel momento Miguel Ángel Moratinos Cuyaubé. La Ratificación aparece publicada en el BOE nº 31, de 5 de febrero de 2007, páginas 5242 a 5248. En ella se reconocen como elementos inherentes al patrimonio cultural inmaterial las: «Tradiciones y expresiones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional» (UNESCO, 2003).

Estamos de acuerdo en la consideración de patrimonio como una construcción social, en tanto que parte de las relaciones identitarias que los sujetos establecen a título individual y colectivo según una serie de valores que ya han sido objeto de estudio por parte, entre otros, de Ballart (2001), Hernández-Cardona (2005), Fontal (2003) o López Cruz, (2013). Por tanto, es una realidad afectivo-simbólica (Ibáñez Etxeberria, Fontal y Cuenca López, 2015) en la que destaca la cualidad que las personas añadimos al objeto –bien sea material o inmaterial– que interviene en el proceso y que resulta a su vez susceptible de ser considerado patrimonio. Este objeto se encuentra sometido a la percepción simbólica individual y colectiva, incluso al mismo comportamiento humano a partir de los *saberes y creencias*<sup>9</sup> de referencia, relegando su estatus dentro del suceso en pro de la persona. En otras palabras: la interpretación del patrimonio construye: «Un sistema de significados dinámico, en permanente transformación» (Aguirre, 2008, pp.83), en el que los sujetos se erigen como alfa y omega de un proceso impregnado de afectividades y atribuciones de significados que no solo depende, en definitiva, de pautas exclusivamente históricas o de disposiciones legitimadoras

---

<sup>9</sup> Intelectualidad, historicidad, *culturalidad* o psicología.

nacionales o internacionales. Por consiguiente, y en palabras de Redondo y Fontal (2017) se hace necesaria la mediación de los profesionales educativos.

### *VI.1.1.- Patrimonio y educación, un coloquio genuino*

La visión relacional del patrimonio, ilustrada por Fontal (2013a) mediante la metáfora del caleidoscopio que gira, nos desvela las múltiples y complementarias miradas que coexisten en torno al patrimonio. Miradas que establecen relaciones identitarias, emotivas o simbólicas entre los bienes y las personas conformando términos como la identidad, la pertenencia, la propiedad o la emoción. Esta metáfora además, equipara la educación a la luz que resulta imprescindible para que la imagen caleidoscópica se manifieste. No es posible despertar interés en la salvaguardia del patrimonio: «Si un sujeto no ha recibido ningún tipo de conocimiento, clave de comprensión, pauta de respeto o sugerencia de valor» (Fontal, 2013a, p.14).

El patrimonio, en la actualidad, es considerado como una fuente primaria y no como mero recurso, erigiéndose como uno de los centros de interés primordiales dentro de la etapa de educación Primaria (Ortiz Cermeño, 2016, p.202). La primera tesis sobre didáctica del patrimonio, dirigida por el Dr. Isidoro González Gallego del dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales, la defendió Joan Santacana Maestre en la Universidad de Valladolid en 1994. Siguiendo a Roser Calaf (2009, p.117), Santacana: «Enfrentó el proyecto propiamente didáctico» en torno al Poblado Ibérico de Alorda Park o les Toixoneres de Calafell de Tarragona: «Analizando y caracterizando los distintos modelos de intervención existentes hasta entonces y proponiendo una compleja batería de experiencias y ejercicios que intentaban resumir todas las posibles actuaciones didácticas». Con ello, la didáctica del patrimonio es entendida desde una perspectiva sociocrítica e innovadora de carácter simbólico-identitario (Calaf Masach, 2009), donde todo proceso de aprendizaje, cualquiera que sea su ámbito –formal, no formal o informal– ha de incluir entre sus finalidades la construcción de la propia identidad. Esto no es algo nuevo, ya en el pronaos del Templo de Apolo en Delfos –antigua Grecia– un aforismo proclamaba: *conócete a ti mismo*.

En 2003, Olaia Fontal acuña en su tesis doctoral el concepto de Educación Patrimonial –en adelante EP– como cuerpo disciplinar autónomo; y propone la secuencia de contenidos en espiral. Defiende que es esta secuencia la que debe dirigir aquellas actividades educativas en las que el patrimonio articula el proceso. Una secuencia circular que aúna significatividad y conocimiento conceptual básico preservando: «La transmisión del patrimonio en todas sus dimensiones» (Ibáñez Etxeberria, Fontal y Cuenca López, 2015, p.12): *conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar, valorar para cuidar, cuidar para disfrutar, disfrutar para transmitir, y transmitir para conocer*. Y para transmitir se hace necesario comunicar; Martín-Cáceres y Cuenca (2015) defienden en su artículo

*Educomunicación del patrimonio* la convergencia entre la EP y la comunicación patrimonial, idea en la que han venido trabajando a lo largo de los últimos años<sup>10</sup>. Para ellos, el patrimonio y la comunicación están estrechamente vinculados, pues: «No es posible [el patrimonio] sin el proceso de comunicación y sin comunicación, no se puede desarrollar el proceso educativo» (Martín-Cáceres y Cuenca, 2015, p.39).

## **VI.2.- Enclave educativo de la Educación Patrimonial**

La educación es la formación y puesta en práctica de diversos mecanismos inherentes al ser humano; es crear, y crear es vida. Somos porque estamos, pero ser y estar en el mundo también lleva implícita la capacidad de actuar, y esa capacidad se manifiesta en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana. Las intervenciones en el ámbito educativo han de abarcar tres aspectos: la intervención en lo material, que genera un potencial sentimiento de conservación o destrucción; en lo inmaterial, abarcando las atribuciones dadas por el individuo o grupo; y la intervención en lo espiritual con la construcción de sentidos a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas intervenciones derivan en conocimiento (Gómez Redondo y Fontal, 2017) y se caracterizan por el diálogo, la reflexión y la crítica. Martín Cáceres y Cuenca López (2015) definen EP como una:

«Disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas (en contextos educativos formales, no formales e informales) de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas propicien la construcción de valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, y conduciendo a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida». (Martín Cáceres y Cuenca, 2015, p.38).

Entendemos que antes de enfrentarse al diseño de cualquier proceso educativo, todo docente ha de formularse la siguiente pregunta, vinculada estrechamente con el estilo profesional docente que le *caracteriza(rá)*: ¿qué teoría educativa será la más adecuada para fundamentar la práctica? Identificamos como teoría educativa al conjunto de principios y conceptos detrás de los cuales se insinúa una ideología o filosofía educativa que deriva en una cosmovisión particular. Es la raíz racional de lo que no vemos, los fundamentos sociales o psicológicos del “cómo” llevar a la práctica. Al respecto nos decantamos por teorías prácticas y críticas –emancipadoras–. Igualmente, y tal y como hemos venido estudiando a lo largo de los últimos años, existe una correspondencia entre las teorías y los modelos de actuación. Estos últimos derivan “de” y se sustentan “con” las teorías educativas. Los modelos educativos concretan los procesos de enseñanza-aprendizaje y

---

<sup>10</sup> Recomendamos la lectura de la tesis de Martín-Cáceres (2012), dirigida por José María Cuenca López; o el *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos* de Cuenca y Martín-Cáceres (2014).



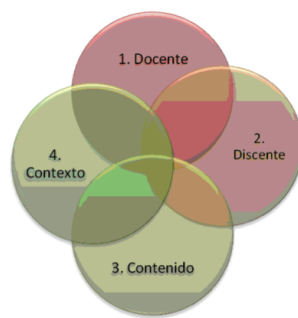
guían a la hora de dar forma a todo proyecto educacional; son los marcos teóricos de referencia que brindan el método mediante el cual actuar de manera planificada y rigurosa para que pueda ser evaluada posteriormente a partir de lo que sucede con objeto de corrección o mejora. Por ello, han de ser parciales y comprensivos, puesto que la educación es una realidad social compleja y poliédrica.

«El modelo es una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es representación conceptual, simbólica, y por tanto indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no es y aquello que no aprecia como pertinente a la realidad que considera. El modelo se identifica con una especie de esquema representativo». (Gimeno Sacristán, 1982, p.96).

El paradigma constructivista que impregna nuestro actual sistema educativo español parte de los intereses del discente y se encuentra ligado, en cuanto a la didáctica, al principio de actividad que ya defendía la Escuela Nueva apoyándose en las ideas de Freire o Rousseau. Algunos de los autores destacados que nos inspiran al respecto son: Pestalozzi, Froebel, Dewey, Decroly o Freinet. Los modelos prácticos y críticos construyen el conocimiento a partir de la cultura, la resolución de problemas reales y la investigación dirigida poniendo el acento en el proceso y no solo en el resultado; el hilo conductor y centro de estos procesos educativos se encuentra en el discente. De esta manera, las metodologías resultan comprensivas, reflexivas, participativas, democráticas y/o comunitarias entendiendo lo educativo como un proceso continuo de toma de decisiones a partir de intereses.

### ***VI.2.1.- Taxonomía de los modelos de EP***

Como veníamos diciendo, Fontal acuña en su tesis doctoral (2003) el concepto de Educación Patrimonial como cuerpo disciplinar autónomo y distingue 4 modelos de EP: instrumental, mediacionista, histórico y simbólico-social. Estos modelos: «Acaban conformando su propuesta a partir de sus potencialidades particulares: el *modelo integracionista*» (Calaf Masach, 2009). Siguiendo a Fontal y Marín Cepeda (2011), diferenciamos en la actualidad 8 modelos en didáctica del patrimonio que surgen a partir de la identificación de 4 variables que intervienen en el proceso y constituyen una mejora y ampliación de los 4 modelos planteados en *La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio* (Fontal, 2008) que revisa la propuesta de su tesis:



**Ilustración 1:** Modelos de Didáctica del Patrimonio en base a la priorización de variables. Fuente: Fontal y Marín (2011, p.93).

- Modelo EP centrado en el docente: proceso guiado por un docente “experto” en el que las estrategias didácticas se centran en el *cómo* explicar y *qué* evaluar. Es, por tanto, un modelo transmisivo.
- Modelo de EP centrado en el discente: es un proceso en el que el docente se erige exclusivamente como facilitador de aprendizaje mediante metodologías activas situándose al mismo nivel del alumnado. En él sí importan los conocimientos previos – constructivismo–. Parte del «modelo personalista» (Fontal, 2008).
- Modelo EP centrado en el contenido: también denominado «modelo objetual» (Fontal, 2008, p.93), es el contenido el que articula el proceso a partir de aspectos conceptuales y elementos patrimoniales. Las metodologías varían en función del nivel educativo: reproductivo-transmisivas para la educación formal, y participativas en la no formal.
- Modelo EP centrado en el contexto: primacía del lugar a partir de una premisa: “todo territorio es patrimonio”. Dota de especial importancia a todos los factores que en él suceden.
- Contenido - contexto: procesos *in situ* en los cuales los contenidos adquieren significados por el lugar. Las estrategias educativas parten de las relaciones de pertenencia establecidas.
- Docente - discente: modelo focalizado en las relaciones que se establecen a lo largo del proceso procurando despertar la atención e involucrar al educando. El docente se erige como mediador contenido-discente. También se conoce como «modelo mediacionista» (Fontal, 2003, p.140).
- Discente - contenido: el modelo más próximo al aprendizaje significativo, construye procesos simbólicos, lazos identitarios..., de esta manera la variable didáctica primordial se establece entre el sujeto y los nuevos aprendizajes.
- Discente - contenido - contexto: se sirve de estrategias a partir de necesidades e intereses en relación a los contenidos alcanzando con ello un aprendizaje significativo.

### VI.3.- Contribuciones desde las instituciones españolas

Según los datos aportados por la web de la UNESCO<sup>11</sup>, 1073 bienes conforman la actual lista de Patrimonio Mundial, de los cuales 46 son españoles. España, por tanto, se alza como uno de los países del mundo con mayor número de bienes declarados patrimonio, de entre los cuales 4 son transfronterizos.

Uno de ellos –transfronterizo– nos resulta de especial relevancia, en tanto que encaja con la iniciativa *Duero-Douro, patrimonio para el desarrollo* –en la que profundizaremos más adelante–. Por tanto enmarca este trabajo en el proyecto TIMMIS de innovación en el fomento del emprendimiento dentro del área transfronteriza hispano-lusa, aportando incipiente información al equipo Duero-Douro dentro de las contribuciones por parte del Grado en Educación Primaria. Destacamos la propiedad del Valle del Côa –Portugal– y Siega Verde –España–, bañada por dos de los afluentes del río Duero –Águeda y Côa–, justamente en el territorio que aborda la iniciativa. Un emplazamiento inscrito en la lista UNESCO en el año 1998, que destaca por su ingente variedad de pinturas rupestres prehistóricas y grabados paleolíticos de unos 25.000 años de antigüedad<sup>12</sup>.

Pero España no solo se sitúa a la cabeza en cuanto a número de bienes patrimoniales, también lo hace en cuanto a los instrumentos de gestión que responden a las necesidades derivadas de la conservación, cuidado o transmisión educativa del patrimonio; así como de la catalogación y evaluación de los programas que abordan las disciplinas patrimoniales. Estos son el Plan Nacional de Educación y Patrimonio y el Observatorio de Educación Patrimonial de España.

#### VI.3.1.- El PNEyP y la puesta en valor de la educación

Los planes nacionales hoy se revelan como las: «Herra-mientas eficaces que garantizan el desarrollo coordinado de políticas de protección del Patrimonio Cultural» (IPCE, 2014, p.88). Es el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* –en adelante PNEyP– aprobado en junio de 2013, con una vigencia de 10 años y una posible revisión a los 5 años –este 2018–; el instrumento vigente que gestiona los bienes culturales en España para la salvaguarda del Patrimonio Cultural procurando a su vez una mayor formación ciudadana. El PNEyP está dirigido por la profesora de Didáctica de la Expresión Plástica Olaia Fontal, y cuenta además con dos profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales en su equipo de expertos (Fontal, 2015).

---

<sup>11</sup>Para más información recomendamos consultar el siguiente enlace en el que, mediante un buscador, podemos acceder al listado de los bienes declarados Patrimonio Mundial por la UNESCO. [http://whc.unesco.org/?cid=31&l=en&searchSites=&search=&search\\_by\\_country=&type=&media=&order=&criteria\\_restriction=](http://whc.unesco.org/?cid=31&l=en&searchSites=&search=&search_by_country=&type=&media=&order=&criteria_restriction=).

<sup>12</sup> Recomendamos la revisión de los datos alojados en la entrada de la web de UNESCO en la que se pueden encontrar mapas, documentación, fotografías y vídeos así como una descripción extensa del emplazamiento: <http://whc.unesco.org/en/list/866/>.

Dado que la EP compromete a los agentes educativos en la gestión del patrimonio constituyendo *per se*: «Una de las líneas de actuación más eficaces y rentables para garantizar la preservación de los bienes culturales» (IPC, 2014, p.91), esta se erige como un mecanismo de administración, organización y funcionamiento valioso, imprescindible y único. El binomio educación-patrimonio permite una gestión sostenible de los bienes patrimoniales incidiendo en su protección, conservación, conocimiento y valoración. Este plan persigue la integración en todos los planes estratégicos del MECD y las Comunidades Autónomas de la EP como una línea de desarrollo prioritario. Entre los objetivos del PNEyP destacan (IPCE, 2014):

- Favorecer la investigación en materia de Educación Patrimonial.
- Fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural.
- Potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores impulsando la capacitación de ambos en la transmisión de valores patrimoniales.

Estos objetivos se concretan en 3 programas. El primero de ellos se centra en la investigación e innovación didáctica para la EP velando, entre otras cosas, por la integración de las TIC. El segundo abarca la formación de los profesionales –educadores, gestores culturales y el resto de agentes– aportándoles conocimientos y herramientas. Por último, el tercero de los programas se encarga de la difusión aprovechando todos los medios tecnológicos actuales –espacio web, RRSS, foros...–.

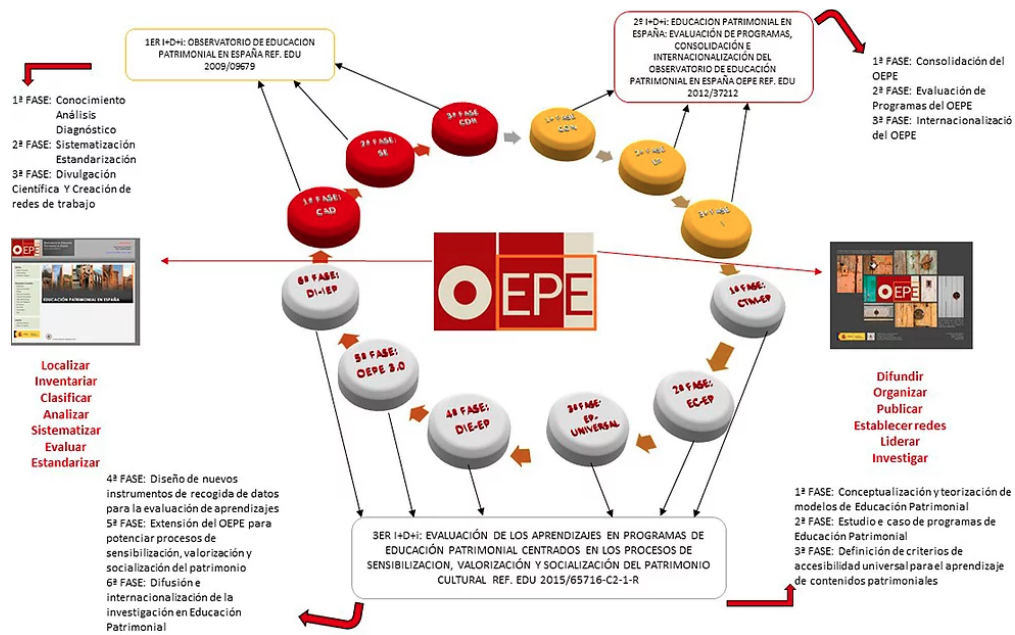
### ***VI.3.2.- El OEPE como instrumento precursor de la EP***

El *Observatorio de Educación Patrimonial en España* –en adelante OEPE–, es la sucesión de tres proyectos de I+D+i –2010-2015– financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad. Las atribuciones adjudicadas a los dos primeros son las de: «Localizar, inventariar, analizar y evaluar programas de educación patrimonial generados en España y el ámbito internacional en la última década» (Fontal, 2015, p.117). El primero de ellos se ha desarrollado entre enero de 2010 y diciembre de 2012 –EDU2009-09679<sup>13</sup>–, y el segundo entre enero de 2013 y diciembre de 2015 –EDU2012-37212<sup>14</sup>– gracias a un equipo conformado por 20 investigadores (Fontal, 2016a) capitaneados por una profesora especialista en Didáctica de la Expresión Plástica (Fontal, 2015).

---

<sup>13</sup> Proyecto de I+D+i –subprograma EDUC– denominado *Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis Integral del Estado de la Educación Patrimonial en España* cuya investigadora principal es Olaia Fontal Merillas.

<sup>14</sup> Denominado *Educación Patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del OEPE*.



**Ilustración 2.** Fases de los tres proyectos I+D+i del OEPE. Fuente: página web OEPE (<http://www.oepe.es/>).

A lo largo del tercer proyecto –EDU2015/65716-C2-1-R–, aún en curso, el OEPE pretende evaluar los aprendizajes esperados, así como los generados por las tesis doctorales que se han venido realizando en el seno del Observatorio, para conformar una cartografía que permita diseñar un instrumento para la evaluación de aprendizajes extrapolable a cualquier programa educativo. Este proyecto se ha marcado como objetivos los siguientes (Fontal, Martínez Rodríguez y Sánchez Macías, 2016, p.62):

- Sistematizar, detectar y analizar los aprendizajes generados por los programas de EP centrados en los procesos de patrimonialización.
- Incorporar el conocimiento sobre los aprendizajes a los criterios de inventario, análisis y evaluación de programas de EP nacionales e internacionales.

Cabe señalar que tras la finalización del 2º proyecto, Fontal (2016b) estima los méritos alcanzados en:

- 6 modelos de EP definidos.
- 1 método de investigación que inventaría, analiza y evalúa programas de EP.
- PNEyP, instrumento vigente para la gestión de bienes culturales españoles.



## CAPÍTULO 2: MARCO EMPÍRICO

---

### VII.- OBJETIVOS PARA EL CUERPO EMPÍRICO

1. Posicionar el entorno de emprendedurismo TIMMIS dentro del contexto de un TFG del Grado en Educación Primaria.
2. Establecer la conexión entre nuestra propuesta TIMMIS y la disciplina educativa.
3. Contribuir al desarrollo del proyecto llevado a cabo por nuestro equipo TIMMIS.
4. Detectar los déficits que presentan los diseños educativos patrimoniales en Castilla y León a partir de la literatura científica de los últimos 10 años.
5. Realizar una síntesis sobre las fases de creación del Método OEPE.
6. Definir una muestra de programas de educación patrimonial a partir del manejo de la base de datos OEPE.
7. Ubicar, dentro de las fases del método OEPE, el proceso seguido para la obtención de la muestra de programas de educación patrimonial.

### VIII.- CONTRIBUCIONES DESDE LAS INSTITUCIONES DEL CONOCIMIENTO

#### **VIII.1.- La tesitura castellanoleonesa como itinerario innovador**

A partir del análisis de referentes elaborado por Fontal (2013b) en torno a la situación de la EP en la Comunidad Autónoma de Castilla y León en el que se expone una muestra de programas educativos castellanoleoneses inspirada en las tipologías que ofrece el Observatorio de Educación Patrimonial de España –en las que profundizaremos más adelante<sup>15</sup>–, observamos como significativo que la cualidad holística de estos procesos dificulta su catalogación dado su carácter poliédrico-complementario. Podemos encontrarnos con programas educativos englobados en la categoría de “redes” que a su vez se basan en un concurso como es el caso de *Conocer las ciudades Patrimonio de la Humanidad*. Las tres, programa educativo, redes y concurso, del mismo modo se corresponden con tipologías reconocidas como independientes. Es esta –redes– la tipología que en

---

<sup>15</sup> Las tipologías son, entre otras, programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, taller, ruta e itinerario didáctico, redes, concursos, actuaciones vinculadas a la difusión del patrimonio, webs y propuestas orientadas a la accesibilidad del patrimonio.

un primer momento nos resulta más atrayente en relación a la idea de tecnología como empoderadora y transformadora que venimos defendiendo, dado que el análisis la describe de la siguiente manera:

«Con red nos referimos a un sistema interconectado, en este caso vinculado a la educación y el patrimonio. Suelen plantearse en los tres ámbitos educativos (redes de escuelas, redes de museos, redes virtuales). Los organizadores pueden ser entidades públicas o privadas [...] y están orientadas a establecer conexiones que supongan una suma de esfuerzos para generar nuevos conocimientos». (Fontal Merillas, 2013b, p.60).

Las conclusiones derivadas del análisis alojan un dato relevante al respecto destacando cómo la Comunidad Autónoma de Castilla y León adolece de la falta de propuestas educativo-patrimoniales “inter” que: «Combinen interrelaciones e integren tanto a los diversos tipos de patrimonio –interpatrimonios–, como a los contextos –interterritorios–, y a colectivos –intergeneracionales, interculturales, intergrupos–» (Pérez López, 2013, p.130). Solo en casos aislados se utilizan recursos tecnológicos y ¿no es este, sino el entorno, el ecosistema más amplio que permite la cooperación de un mayor número de sujetos en la construcción compartida y crítica de conocimientos –en la construcción de aprendizajes por tanto–?

Adell y Castañeda (2012, p.15) definieron las pedagogías emergentes como un «Conjunto de enfoques e ideas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje». Existen multitud de pedagogías emergentes derivadas de la incorporación de las nuevas herramientas digitales a los procesos de aprendizaje, como por ejemplo el *mobile learning*, una de las metodologías en ascenso dadas sus especiales cualidades que podemos situar dentro de las denominadas «innovaciones disruptivas» (Christensen, 1999) en entornos educativos.

Para la puesta en práctica de esta metodología de aprendizaje compartido, se hace necesaria la técnica en el manejo de dispositivos con aplicaciones como los *smartphones*, las *tablets* e incluso portátiles que: «A veces utilizan la tecnología de la realidad aumentada, superponiendo fotografías al recorrido, códigos *QR* para ofrecer más información e incluso con el GPS del móvil sacan las colecciones a la calle» (Porta Vales y Mato Carrodegas, 2017, p.73). En definitiva, una metodología que incide de manera directa en el perfeccionamiento de la competencia digital para todos los sujetos implicados –docentes y discentes–, que amplifica el radio de acción de la propuesta educativa, que minimiza las restricciones espaciales e incluso temporales gracias a la internet, que tiene la capacidad de establecer redes en torno a la acción educadora, que facilita la comunicación y



que puede aplicarse en cualquier área de conocimiento dadas las ignotas posibilidades que ofrece la tecnología en relación al desarrollo de aplicaciones, y por supuesto en el área de la EP favoreciendo propuestas educativo-patrimoniales “inter”.

### VIII.2.- El entorno: Proyecto TIMMIS Emprendedurismo

El marco empírico de este TFG se encuadra dentro de TIMMIS Emprendedurismo, un proyecto de innovación en el fomento del emprendimiento dentro del área transfronteriza hispano-portuguesa mediante la formación de equipos Transfronterizos, Inclusivos, Multidisciplinares y Multiculturales con Visión Internacional Sostenible (TIMMIS). Este proyecto ha sido cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) a través del Programa Interreg V-A España-Portugal (POCTEP) 2014-2020.

En nuestro multidisciplinar equipo, conformado por Víctor Miguel Tesón del Grado en Comercio, Guillermo Cebrián Serrano del Grado en Ingeniería Informática con mención en Tecnologías de la Información, Cristina Alija Fernández del Grado en Educación Infantil con mención en Expresión y Comunicación Artística y Motricidad, Sonsoles Gonzalo Pitarch del Máster en dirección de Comercio Internacional por la Escuela de Negocios de la Cámara de Comercio de Valladolid y Arquitecto, y yo, Tania Ballesteros Colino del Grado en Educación Primaria; hemos realizado un trabajo conjunto a lo largo de varios meses en torno a la iniciativa *Duero-Douro, patrimonio para el desarrollo* promovida por el *cluster* AEICE<sup>16</sup> –Asociación Empresarial Innovadora de Construcción Eficiente– con el fin de desarrollar acciones de educación patrimonial que sean viables económicamente y con proyección. La Universidad de Valladolid colabora con ambas iniciativas: como miembro institucional, junto a la Junta de Castilla y León dentro del *cluster Duero-Douro, patrimonio para el desarrollo*; y como agente asociado en la categoría *entidades de conocimiento* de AEICE.

Duero-Douro se plantea como objetivo la maximización del desarrollo económico y social del territorio en términos de resultados a partir del patrimonio cultural, un activo comunitario capaz de generar empleo local, y en consecuencia riqueza. En su página web se explica cómo el patrimonio, un recurso que complementa, apoya, potencia y establece sinergias entre los sectores turístico, gastronómico, agroalimentario o la protección del medio natural: «Genera un retorno

---

<sup>16</sup> AEICE es un instrumento que agrupa a más de 100 empresas dedicado a la industria del hábitat y construcción a través de: acciones estratégicas basadas en la colaboración empresarial con objetivos comunes tales como el crecimiento, la innovación o la colaboración; y el compromiso por la eficiencia y sostenibilidad en el que converjan todos los agentes del sector (AEICE, s/f). Dentro de AEICE, un grupo de entidades concretas están desarrollando la iniciativa Duero-Douro: la Fundación Santa María la Real del Patrimonio Histórico, la empresa Patrimonio Inteligente de Castilla y León, la empresa Decolesa, la empresa Coca Restauraciones, la empresa Urbayplan y el arquitecto José Santos. Para ampliar información recomendamos visitar su espacio web <http://www.duerodouro.es/>.

económico estimado de entre 20 y 26 euros por cada euro invertido» (Duero-Douro, s/f.a). La iniciativa aborda propuestas para el conocimiento y la acción que deriven en una: «Conservación, restauración y puesta en valor de los elementos patrimoniales de mayor relevancia en el territorio Duero Douro y su integración en la cadena de valor» (Duero-Douro, s/f.b), defendiendo una gestión preventiva como complemento a la conservación medioambiental territorial e incorporando a la sociedad en las: «Tareas de conservación, protección, gestión y toma de decisiones». En definitiva, la visión definida por la iniciativa pretende:

«Promover la colaboración entre los agentes públicos, privados y la sociedad con el objetivo de conseguir un eje activo dinamizador y generador de desarrollo socioeconómico para el territorio, basado en la puesta en valor de su patrimonio cultural de manera sostenible e inteligente y en la integración de su patrimonio natural, *enogastronómico* y social, en una acción conjunta que aporte valor a este territorio y contribuya a un posicionamiento de liderazgo mundial». (Duero-Douro, s/f.c).

Las actuaciones definidas por su propuesta se agrupan en 11 líneas de actuación que parten de los retos globales del territorio en las que participan profesionales provenientes de diversos ámbitos de especialización. El sector educativo está presente en la línea 8 “Socialización y educación”. No obstante, consideramos que los profesionales educativos, dada su formación, también tienen mucho que aportar a las siguientes líneas estratégicas que abren nuevos caminos profesionales para nuestro campo

- Línea 3: Industria turística.
- Línea 4: Industrias culturales y creativas.
- Línea 6: innovación social.
- Línea 7: Inclusión.

En consecuencia, la educación patrimonial amplía los horizontes profesionales docentes. En cuanto a los desafíos planteados por Duero-Douro en relación a la materia que nos concierne, destaca “La cohesión territorial: identidad, integración y marca territorio”. Los profesionales educativos tenemos mucho que hacer, conformamos un sector que fertiliza a la sociedad del mañana sembrando actitudes y conciencia. Somos clave a la hora de: «Activar a la población para que cada persona y comunidad pueda tomar conciencia de su legado y se involucre y participe activamente en vivir y construir el futuro del territorio» (Duero-Douro, s/f.d). En materia educativa y junto con los profesionales del OEPE, *Duero-Douro, patrimonio para el desarrollo* ha desarrollado y está implementando en la actualidad el *Plan de Educación Duero-Douro* –en adelante PEP-DD–.

Desde nuestro equipo TIMMIS estamos trabajando en una propuesta educativo-patrimonial a partir del desarrollo de una APP. Para ello, hemos diseñado el proyecto de creación

de una *born global* orientada al mercado hispano-luso. Nuestros objetivos, contexto de actuación empresarial, misión, visión, plan de empresa, etc. verán la luz el próximo septiembre.

### VIII.3.- El Método OEPE

El “Método OEPE”, elaborado a lo largo del 1º y 2º I+D+i del Observatorio de Educación Patrimonial, es un sistema de filtros secuenciado para la evaluación de programas de EP que permite alcanzar los objetivos planteados en los dos proyectos de investigación, desarrollo e innovación del OEPE y configura una provechosa base de datos de perfil interno. A partir de los trabajos publicados por Fontal (2016a) y (2016b), Fontal, Martínez Rodríguez y Sánchez Macías (2016), y Sánchez Ferri (2016) presentamos la siguiente síntesis del proceso, la cual nos permitirá dilucidar la secuencia que lleva a cabo el método para definir una muestra; y con ello ubicar la búsqueda de programas que realizaremos en el marco del Proyecto TIMMIS.

Comenzamos definiendo los conceptos *criterio de evaluación* y *estándar de evaluación*, dos de los siete factores que para Stake (2006, p.110) intervienen en una evaluación basada en estándares.

- Criterio de evaluación: los criterios muestran: «Un rasgo, una característica, un atributo del programa, considerado esencial» (Sánchez Ferri, 2016, p.293) y constituyen la base para la evaluación o tarea a partir de un estándar.
- Estándar de evaluación: «Fija la medida de un criterio» (Sánchez Ferri, 2016, p.293). El estándar determina el nivel que permite diferenciar entre dos criterios evaluando la característica manifestada en cada uno de ellos.

Una vez clarificados estos conceptos, pasamos a explicar el procedimiento elaborado por el OEPE, un método cíclico organizado en diferentes procesos y secuencias que toman forma en 7 fases (*Vid.* ilustración 3). «Cada una de estas fases supone un proceso por el cual se selecciona una muestra que va a ser analizada en las fases siguientes, hasta precisar cuáles son aquellos programas que son susceptibles de ser evaluados mediante un estudio de caso, o bien, de un estudio de casos múltiple» (Sánchez Ferri, 2016, p.296).



*Ilustración 3.* Procedimiento secuencial de selección de programas. Fuente: Fontal (2016b, pp.263).

- FASE 1: Centrada en la búsqueda y localización de programas de acuerdo a una serie de indicadores de búsqueda definidos por el OEPE para obtener el total de programas susceptibles de ser incorporados a la base de datos –en adelante Bdd OEPE–.
- FASE 2: Aplicación de criterios para seleccionar los programas que definitivamente se incorporarán a la Bdd OEPE, en concreto se aplican 23 criterios de inclusión y 14 de exclusión. La muestra constituye el «universo de programas» (Fontal, 2016b) aún sin clasificar.
- FASE 3: Inventariado del universo de programas seleccionados en la fase anterior.

- **FASE 4:** Realización de un análisis estadístico-descriptivo que permite clasificar el universo de programas en 19 tipologías según su naturaleza educativa, y en 18 categorías según su naturaleza patrimonial. La información obtenida se gestiona mediante una “ficha<sup>17</sup>” – instrumento– estructurada en 5 apartados que contienen 42 campos diferentes. Este análisis parte de una serie de descriptores y permite, entre otras cosas:
  - conocer la categoría patrimonial y educativa de cada programa,
  - geolocalizar el programa,
  - analizar el grado de concreción del diseño del programa,
  - analizar el tipo de implementación y los instrumentos empleados en el programa.
  
- **FASE 5:** Selección de una muestra de programas mediante la aplicación de una tabla de estándares definidos a lo largo del proyecto I+D+i como “Estándares básicos” – instrumento–. Estos estándares están vinculados al diseño y la implementación del programa y miden la calidad de información y el grado de concreción del diseño educativo.
  
- **FASE 6:** Evaluación específica de la muestra de programas recopilados en la fase anterior vinculada a la tipología educativa. Esta evaluación se realiza mediante la tabla de “Estándares extendidos” –instrumento– que mide la calidad del diseño del programa.
  
- **FASE 7:** Estudio de casos de los programas mejor evaluados.

A continuación se muestra una tabla en la que se ponen en relación los instrumentos utilizados en cada una de las fases.

FASES E INSTRUMENTOS	
Fases	Instrumentos
1ª	Indicadores de búsqueda
2ª	Criterios de inclusión y exclusión
3ª	Ficha de inventario
4ª	Análisis estadístico-descriptivo
5ª	Tabla de estándares básicos
6ª	Tabla de estándares extendidos

**Tabla 1.** Fases de las investigaciones en su conjunto y la relación de instrumentos. Fuente: Sánchez Ferri (2016, p.297).

<sup>17</sup> Las fichas estructuran la BdD OEPE de perfil interno.

Para concluir, y continuando con la síntesis extendida elaborada por Sánchez Ferri (2016, p.298), distinguimos 3 grandes núcleos a lo largo de la secuencia que en la tabla 4 ponemos en relación con las fases del método:

FASES Y NÚCLEOS DEL MÉTODO OEPE	
Fases	Núcleos
Fase 1	La búsqueda y localización de programas
Fases 2 a 6	La evaluación de programas basada en estándares
Fase 7	El estudio de casos a partir de los programas seleccionados

**Tabla 2.** Fases y núcleos del método OEPE. Fuente: elaboración propia.

## **IX.- SELECCIÓN MUESTRAL DE PROGRAMAS APLICANDO EBEB-OEPE**

### **IX.1.- Definición del problema planteado en TIMMIS**

Para la consecución de algunos de los objetivos planteados en el cuerpo empírico de este TFG, localizaremos una serie de programas educativo-patrimoniales seleccionados a partir de los 1896 programas inventariados en la BdD OEPE –fases 1 a 4–. Esta muestra nos permitirá, en el marco TIMMIS, identificar tanto las lagunas que presentan los programas, así como los patrones excepcionales a seguir por nuestra empresa; es decir, los retos enfrentados con nuestro diseño de programación educativa. Nos facilita, además, la medición de la situación y la detección de ausencias en los planteamientos que nuestra empresa traducirá como oportunidades de mercado. Utilizaremos dos instrumentos validados por el grupo de investigadores del Observatorio de Educación Patrimonial de España: la BdD OEPE y la tabla de estándares básicos –en adelante EBEB-OEPE–, por tanto nos movemos dentro de la fase 5 de los proyectos OEPE (*Vid. anexo 2*).

«Los estándares básicos han sido definidos partiendo de los tres primeros análisis estadísticos en los que se analizaban 350, 644 y 1,120 programas respectivamente, e incluyendo los criterios derivados del PNEyP, especialmente los definidos como ‘aspectos metodológicos’. Cada dimensión a evaluar se desarrolla a través de una serie de estándares y éstos se concretan en rúbricas

que permiten unificar los criterios de evaluación para el grado de consecución que corresponda». (Fontal, 2016b, p.264).

Nos serviremos de una serie de descriptores seleccionados en la opción “búsqueda” de la BdD OEPE. Esta selección descriptores a partir de los 42 campos alojados en las fichas que permiten gestionar la BdD OEPE, parten de los ejes que sustentan este TFG y articulan la propuesta de nuestro equipo TIMMIS. Las fichas, y en consecuencia el motor de búsqueda, se estructuran, como ya hemos explicado, en 5 grandes apartados que son los siguientes: identificación y localización, relación con otras fichas, descripción, datos del diseño educativo, y anexo documental<sup>18</sup>.

## IX.2.- Procedimiento para selección muestral mediante EBEB-OEPE

El procedimiento seguido para la selección de la muestra de programas educativo-patrimoniales se estructura en las siguientes fases:

- **FASE 1<sup>a</sup>:** búsqueda de programas tanto en España como en Portugal mediante la selección de los tres siguientes campos de los apartados *descripción* y *datos del diseño educativo*:
  - Adaptación a discapacitados: sí.
  - Tipo de proyecto: “Red”, “Herramienta didáctica” e “Itinerario Didáctico/Ruta/Visita”.
  - Formatos y tecnologías empleados: “Digital”, “Vídeo”, “Ordenadores”, “PDAS”, “PCs”, “iPhone”, “Teléfono móvil”, “Web”, “interactivos”, “GPS” y “Redes Sociales”.
  
- **FASE 2<sup>a</sup>:** organización de los datos obtenidos. Para ello se asigna un número a cada tipo de proyecto, el 1 para “Red”, el 2 para “Herramienta didáctica” y el 3 para “Itinerario Didáctico/Ruta/Visita”. Al haber realizado, en la fase anterior, una búsqueda independiente para cada tipo de proyecto y formato y tecnologías empleados; los resultados se nombran de acuerdo a la siguiente estructura de referencia (*Vid. anexo 3*):
  - letra a-b / número de programas encontrados en la búsqueda / formato y tecnología empleada / país.Posteriormente se organizan en una tabla denominada “muestra universo en bruto” (*Vid. anexo 4*) que incluye la referencia diseñada para esta fase, así como los datos aportados por la BdD OEPE –código, título, municipio y provincia–.

---

<sup>18</sup> Este apartado aparece en la ficha de programa, no obstante, en el motor de búsqueda contamos con un 5º apartado denominado “otros”.

- FASE 3ª: cribado de la “muestra universo en bruto” para configurar la “muestra universo” de programas (*Vid. anexo 5*) que será sometida a la EBEB-OEPE. Dado que, como vimos, la cualidad holística de estos programas dificulta su catalogación; en esta fase eliminaremos, si los hubiere, los programas repetidos de la “muestra universo en bruto” empezando por la referencia “a”.
  
- FASE 4ª: unificación de todos los datos de los programas de la “muestra universo” exportados de la BdD OEPE en *excel*.
  
- FASE 5ª: aplicación de la rúbrica EBEB-OEPE a los programas de la “muestra universo” encontrada. Para ello se seguirán las siguientes pautas con objeto de facilitar el trabajo.
  - Se busca el programa en el apartado “lista de proyectos” de la BdD OEPE.
  - Se coteja el código en la tabla “muestra universo”.
  - Accedemos a la ficha del programa en la BdD OEPE.
  - Se revisan la *excel* y la ficha del programa evaluando cada estándar con especial atención a:
    - la ficha, para la calidad de información del programa;
    - la *excel*, para el grado de concreción del programa.
  - Se marca la letra P delante del número de programa en la tabla de la “muestra universo” y se sombrea y guarda en la *excel*.
  
- FASE 6ª: una vez aplicada la rúbrica se asignarán las puntuaciones correspondientes a cada una de las dos dimensiones de la siguiente forma (*Vid. anexo 6*):
  - 4 puntos: se alcanza con calidad.
  - 3 puntos: se alcanza.
  - 2 puntos: se alcanza con condiciones.
  - 1 punto: no se alcanza.
  
- FASE 7ª: selección de la “muestra final” a partir de las puntuaciones obtenidas para cada programa en cuanto a las dos dimensiones evaluadas con la EBEB-OEPE. Para ello:
  - se seleccionan los menos puntuados para ambas dimensiones<sup>19</sup>,
  - se seleccionan los más puntuados para ambas dimensiones<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Estos programas seleccionados nos permitirán detectar carencias que nos inspiren.

<sup>20</sup> Estos programas seleccionados nos permitirán detectar ejemplos que nos inspiren.



Si el resultado continúa siendo excesivamente extenso para un posterior análisis de casos múltiple se aplicará el siguiente criterio: “elegir aquellos programas que hayan sido seleccionados por ambas dimensiones” (Vid. anexos 7a, 7b y 7c).

### IX.3.- Muestra obtenida tras la aplicación de EBEB-OEPE

La “muestra final” obtenida para el futuro análisis de casos múltiple en nuestro *equipo Duero-Douro* del proyecto europeo *TIMMIS Emprendedurismo* (Vid. anexo 8) consta de 10 programas que se corresponden con 8 municipios de 8 provincias diferentes dentro de la geografía española.

- No obtuvimos ningún resultado para Portugal.
- No obtuvimos ningún resultado para el campo “adaptación a discapacitados” dentro del apartado *descripción y datos del diseño* tanto para España, como para Portugal.

Referencia	Código	Nº	MUESTRA DE PROGRAMAS			Puntuación	
			Título	Municipio	Provincia	D1	D2
f.6.web.esp	PC 153	P6	Juego El Trivial de Nosotros	Cáceres	Cáceres	17	8
n.20.web.esp	MOA 51	P15	Ruta por el gótico soriano	Soria	Soria	18	12
n.20.web.esp	LAr 34	P16	Ruta por la celibtería soriana	Soria	Soria	18	9
b.2.dig.esp	PD 02 /PC 93	P2	Herramienta para proyecto Lazos de Luz Azul, Museo Virtual	Madrid	Madrid	20	8
f.6.web.esp	LAr 04	P5	Website Patrimonio Romano de Aragón. Un proyecto didáctico	Aragón	Aragón	25	15
f.6.web.esp	PC 332	P8	¿Conoces tu ciudad? Capitales de Andalucía	Málaga	Málaga	20	8
f.6.web.esp	PC 164	P7	Tesoro de Patrimonio Cultural de España	Madrid	Madrid	26	17
f.1.GPS.esp	PI 104/MOA 52 / PNC 50	P35	Ruta de los Tres Templos (GR-120)	Arrasate-Mondragón	Gipuzkoa	28	10
c.3.ord.esp	PNC 14	P4	NMAC-EDUCA	Cádiz	Cádiz	28	15
b.2.dig.esp	MOA 88	P3	WebQuest sobre el castillo de Crevillent	Crevillent	Alicante	28	16
$\Sigma$			<b>10 programas</b>	<b>8 municipios</b>	<b>8 provincias</b>		

Ilustración 4. Muestra de programas (captura de pantalla).

## **X.- CONCLUSIONES Y LÍNEAS ABIERTAS**

Nos encontramos inmersos en un contexto social cambiante y heterogéneo. Los valores de la escuela del siglo pasado se alejan cada vez más de la realidad contemporánea y los ámbitos educativos necesitan acercarse a esta realidad para lograr transmitir contenidos de forma significativa, útil y cercana; y lograr que los estudiantes de hoy adquieran las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo del mañana. Por ello entendemos que es prioritaria la comprensión y respuesta hacia este mundo de rápida mutación y transformación estructural.

A nosotros, los docentes, nos toca luchar por una adecuación del sistema. Y la mejor forma de hacerlo es comenzar por las bases, las raíces del *árbol de la vida* que les tocará vivir a los adultos del mañana. Este TFG nos ha permitido comprender la urgente necesidad de **considerar una nueva función docente interactiva y centrada en las personas y sus relaciones, más flexible y con una mayor adaptabilidad a los cambios**. La capacidad crítica ha de tener un peso preponderante dentro del ámbito educativo, pues es esta, ya, una sociedad *sobreinformada* e interconectada. Además, la capacidad de síntesis –crítica, razonada y con argumentos– será requisito prioritario y positivo en la construcción de los esquemas mentales de los discentes; y la competencia tecnológica y digital impregnará todas las áreas del currículo. Desde la educación **hemos de propiciar una conveniente alfabetización digital: educar “desde” la tecnología** y no solo “con” el último *gadget* educativo.

A lo largo del siglo XX pudimos comprobar el potencial tanto persuasivo, como emancipador de la Institución Educativa. A su vez, tras este largo proceso investigativo defendemos, por ejemplo, que la educación patrimonial comprendida en términos de relaciones o “vínculos” alterables ha de constituirse en la actualidad como una de las disciplinas fundamentales para la consecución de una alfabetización de calidad. Esta incide en los nexos que establecen las personas y los colectivos, gracias a los procesos comunicativos, con el medio; y el medio, de acuerdo a los avances tecnológicos, es expansivo. Como sabemos, se está educando ya a la primera generación de “nativos digitales”; personas que tendrán una comprensión diferente sobre la idea de privacidad, sobre lo mediático, etc. Nos afirmamos en la idea de que la cosmovisión connatural que tenemos los “últimos nativos *predigitales*” obtura la llegada de la nueva comprensión en torno al papel que la Institución Educativa tendrá a lo largo de este siglo.

*La enseñanza desde las TIC: aportes de la Educación Patrimonial* ha abierto un nuevo camino a la hora de configurar un **perfil docente adaptado al siglo XXI**. Revela una nueva vía investigativa sobre el papel que tendrán tanto las tecnologías aplicadas a la educación, como la adecuación de las

metodologías, la pedagogía o la propia didáctica en el quehacer cotidiano del Sistema Educativo español –ávido de reforma–. Si bien entendemos que se ha de respetar el “fondo” legado por los

grandes pensadores de los últimos siglos –aspectos relacionados con la pedagogía–; a su vez, y tras la investigación realizada para este TFG, concluimos que resulta innegable la existencia de un nuevo horizonte social y educativo dibujado por el desarrollo tecnológico. Por ello, la didáctica y metodología han de partir desde la tecnología y no servirse de ella bajo los planteamientos hasta ahora vigentes.

A continuación se exponen una serie de ideas fruto de la reflexión que hemos llevado a cabo a lo largo del desarrollo del presente TFG:

- **Educación patrimonial y el desafío del Sistema.**

La decisión de elegir como tutora a una de las investigadoras de referencia en Educación Patrimonial no fue fortuita sino meditada. Es cierto que no partíamos de cero. El pasado año tuvimos la oportunidad de afrontar por primera vez un proyecto de investigación-acción en términos de Educación Patrimonial desde el proyecto de investigación digital, artístico, colaborativo y multidisciplinar –en formato taller–: Distrito 11. Este se enmarca en la actividad open:LAV, un: «Espacio para la investigación e innovación colectiva» (Álvarez Guillén, 2017, p.200) promovido por el *Laboratorio de experimentación y creación de arte digital bit:LAV*. En él nos juntamos profesionales provenientes de diversas disciplinas para desarrollar un archivo emocional en torno a los barrios que colindan con el Laboratorio de las Artes de Valladolid –LAVA– dando como resultado la plataforma web [bit.ly/d11va](http://bit.ly/d11va). No obstante, el rigor con el que se debe afrontar un TFG –más si la “forma” de hacerlo desde iniciativas *interfacultad* no está totalmente definida– ha sido un hándicap a superar. ***La enseñanza desde las TIC: aportes de la Educación Patrimonial nos ha permitido mejorar la propia formación acercándonos a conceptos o posturas educativas que en la actualidad no corren la misma suerte que las “ciencias de primer nivel”.***

Dentro del Plan de estudios del Grado en Educación Primaria solo es posible aproximarse a la disciplina educativa del patrimonio desde el *Módulo de optatividad*: la asignatura “La Educación Artística en Espacios no Formales”. Se debe caer en la cuenta de que en ella es la educación artística y no la educación patrimonial quien orquesta el contenido de la asignatura. Esto nos conduce a cuestionarnos acerca de las incongruencias que en ocasiones se suceden desde las instituciones públicas. Nos referimos a **los esfuerzos invertidos –también los económicos– en investigación e innovación educativa en España y su escasa repercusión en las directrices normativas,**

arraigadas en exceso a los saberes que regían la escuela del pasado siglo. Y podemos afirmar que es este **un gran desafío para la educación en todos sus niveles, para el país y para las personas.**

- **PNEyP: punto de inflexión para la innovación educativa de calidad.**

Tras el análisis en torno a las contribuciones de las instituciones españolas en pro de la salvaguarda del Patrimonio, concluimos que **el PNEyP**, aprobado a los 5 años del comienzo de la secuencia de proyectos OEPE, **marca un punto de inflexión en la posición tomada por nuestro país.** Este se erige como un instrumento atractivo en tanto que transfiere a la comunidad científica y política los recursos empleados en I+D+i de los dos proyectos financiados hasta el momento. Y lo hace por la convergencia de dos circunstancias que se apoyan en la literatura científica compilada hasta el momento:

- **Permite asentar capital humano constituido por la élite intelectual de España.**
- **Sitúa a España como referente mundial en Patrimonio mejorando con ello el posicionamiento del país dentro de la estructura socio-económica globalizada que impera en la actualidad.**

El estado español se ha encargado de crear herramientas potentes que facilitan la mejora de la actividad educativa dentro de un perfil docente enfocado a la educación en todos los ámbitos – ejemplo BdD-OEPE o el Método OEPE–. Esto se ha realizado a partir del PNEyP, hecho que erige a la educación patrimonial, fuente primaria para las etapas educativas formales en contraposición a las posturas adoptadas por el estado español anteriormente, como principal precursora de la innovación educativa de calidad.

Gracias a la utilización de estas herramientas, los profesionales de la educación podemos incrementar la calidad educativa y mejorar con ello el posicionamiento de España dentro del panorama internacional. De todas formas, no podemos obviar la realidad evaluativa internacional en materia educacional: el informe PISA se circunscribe al ámbito formal e incide exclusivamente en el rendimiento de las matemáticas, la lectura y las ciencias. **¿Cómo podemos utilizar estas herramientas que permiten incrementar la calidad de la realidad educativa española, para mejorar la posición que España ostenta dentro del *ranking* internacional OCDE?** A estas alturas, nuestra respuesta refuerza la decisión tomada en cuanto a realizar un TFG innovador a partir de un trabajo multidisciplinar:

- **Para mejorar la ubicación del Sistema Educativo español dentro del *ranking* internacional PISA –OCDE– es imprescindible la colaboración entre los agentes públicos y privados.**

Asimismo, queda evidenciada la existencia de nuevos caminos profesionales para los Graduados en Educación Primaria, que **también son responsabilidad de la Institución Universitaria.**

- **TIMMIS Emprendedurismo y los retos enfrentados.**

Teniendo en cuenta que el ámbito en el que se ha realizado este TFG resulta novedoso para todos los implicados dado que se engloba dentro del proyecto TIMMIS Emprendedurismo de la Cátedra de Comercio Exterior de la Facultad de Comercio –UVA–, se hace necesario señalar los siguientes retos enfrentados:

- **Encontrar la convergencia entre un TFG que aúne las características expresadas en la guía docente y el marco TIMMIS Emprendedurismo.** Ha sido ensayo-error, un gran desafío bastante costoso. Las horas reflejadas en la guía docente se han duplicado y han supuesto un incremento considerable en la presión y el estrés.
- **Trabajar en un equipo multidisciplinar *interfacultad* dentro del ámbito universitario.** Es cierto que a lo largo de nuestro proceso formativo trabajamos en equipo habitualmente, pero siempre con fines encaminados a lo académico-universitario y circunscritos a nuestra disciplina. Este tipo de iniciativas son necesarias para alcanzar una adecuada formación.
- **El mundo del emprendimiento empresarial.** En la facultad nos preparan para afrontar el desafío profesional dentro de ámbitos formales; pero la educación, y en consecuencia la preparación que han de tener los docentes, no se limita a la educación pública, concertada o privada. Existen vías de emprendimiento para los profesionales de la Educación Primaria.

Con todo y con esto, desde nuestro equipo de alto rendimiento TIMMIS hemos conseguido superar satisfactoriamente la fase de *preincubación* empresarial. Además, hemos disfrutado de una formación competencial específica –comunicación, trabajo en equipo, inteligencia emocional, gestión y adaptación al cambio, metodología *design thinking*, o técnicas como el *storytelling*– convenientemente evaluada. **TIMMIS ha posibilitado, con dedicación y esfuerzo, enriquecer competencialmente la materia TFG, último paso para la consecución del Título.**

- **Manejo de estándares para el desarrollo investigativo.**

La muestra de programas de educación patrimonial obtenida en este trabajo nos ha mostrado cómo trabajar con métodos de rigor. También nos abre puertas para la realización futura

de estudios de casos múltiples con finalidad educativa o de emprendimiento. A priori, tras la aplicación de la EBEB-OEPE llevada a cabo en la última parte de este TFG, extraemos las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el proceso de selección de programas educativo-patrimoniales de calidad mediante el sistema de filtros secuenciados del **Método OEPE resulta de especial utilidad para la actividad educativa** –formal, no formal e informal–. En este caso ha permitido reducir los 35 programas obtenidos dentro de la “muestra universo final” a 10 para la “muestra final” que compone parte del estudio de mercado llevado a cabo en nuestro proyecto empresarial TIMMIS Emprendedurismo. Centrándonos en la utilidad del método, hemos comprobado cómo la reducción muestral no afecta de igual forma a la representación geográfica de los programas, facilitando un “abanico” de información que ejemplifica la situación del sector en el país. Los municipios y provincias han sufrido una disminución menos acentuada pasando de 13 municipios a 8, y de 11 provincias a 10. Ateniéndonos a la selección llevada a cabo en este TFG, si bien dentro de la “muestra universo final” encontramos una clara preponderancia de iniciativas del País Vasco, **la aplicación de la EBEB-OEPE ha logrado equilibrar la representación territorial.**

En segundo lugar, hemos de señalar la ausencia de programas encontrados para todos los términos seleccionados de acuerdo al proyecto TIMMIS Emprendedurismo dentro del territorio portugués: obtuvimos 0 resultados. Por su parte, no encontramos programas adaptados a discapacidad –colectivo que necesita y exige una plena normalización– tanto para Portugal como para España. Este hecho resulta de especial relevancia en tanto que nos abre nuevas vías de trabajo. Asimismo, a partir de la observación del anexo 6 en el que se muestra la evaluación EBEB-OEPE mediante un sistema de colores, concluimos que los programas existentes no siguen una dirección adecuada en sus planteamientos en cuanto a la concreción de su diseño educativo –segunda dimensión evaluada a través de los estándares del Método OEPE–. Por ello, **urge la involucración de especialistas educativos con adecuada formación en torno a la didáctica del patrimonio en los diseños de programas educativo-patrimoniales que no conciernen a la educación formal.**

- **Obstáculos enfrentados respecto a la práctica docente.**

Consideramos conveniente apuntar la siguiente reflexión. Cuando a lo largo de todos estos meses revisábamos numerosos documentos, primero realizábamos anotaciones y esquemas hasta tener una idea clara. No era posible redactar una síntesis antes de reposar la nueva información adquirida –pasadas, al menos, 24 horas–. Esto le ocurre también a los alumnos; por tanto, es de suma importancia ser conscientes de los obstáculos a los que van a enfrentarse desde la experiencia

personal. Como ejemplo recordamos que a lo largo de los últimos años, el tema de muchas de las conversaciones que tenían lugar en los pasillos o en la cafetería de la facultad respecto a una de las primeras asignaturas cursadas en el Grado –*Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza*–, se resume en lo siguiente: “no comprender el porqué de realizar las operaciones en base 7”. El razonamiento que nos daban, desde la experiencia docente, ahora toma –si cabe– más sentido. **Necesitamos experimentar situaciones que impliquen una dificultad cognoscitiva para pulir nuestra respuesta docente hacia las dificultades que puedan presentar los discentes.** Y añadimos que todas esas dificultades, nos guste o no, lo asumamos o no, estarán marcadas siempre, siempre, por la tecnología digital.

Para finalizar, añadimos las letras de uno de los documentos que marcaron un punto de inflexión en el desarrollo de este trabajo: *Repensando el concepto de patrimonio inmaterial y sus límites desde el arte y la educación* (Resano López, 2016). Resano López resume de la siguiente forma la tesis sostenida en su artículo:

«Es en este punto donde radica la cuestión verdaderamente crucial de todo lo apuntado hasta ahora: atreverse a cuestionar quién marca los límites entre lo que es posible e imposible u utópico y sus porqués [...], gran tarea del pensamiento actual y que aquí nos atrevemos a extrapolar como verdadero fin del arte y de la educación en el siglo XXI». (Resano López, 2016, p.234).

A su vez, sostiene que en este reto: «El arte y la cultura devienen en piedra angular» bajo el fin último que sería que: «Las personas tomen las riendas de su destino de forma libre e independiente».





## **XI.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?. En: HERNÁNDEZ, J.; PENNESI, M.; SOBRINO, D. Y VÁZQUEZ, A. (coords.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*, pp.13-32. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología: Barcelona. ISBN: 978-84-616-0448-7.
- AEICE. (s/f). *Quiénes somos*. [Mayo de 2018][<http://www.aeice.org/aeice/quienes-somos> ].
- AGUIRRE, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En: *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*, pp. 67-118. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- ÁLVAREZ GUILLÉN, M. (2017). Distrito 11: Hacemos juntas el patrimonio cotidiano desde la mediación cultural. En: de la FUENTE BALLESTEROS, R. y MUNILLA GARRIDO, C. (eds.). *Patrimonio y creatividad. Miradas educativas*, pp. 193-206. Valladolid: Ed. Verdelis. ISBN 978-84-941197-9-8.
- ANECA. (2015). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. [Mayo de 2018] [Disponible en: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Documentacion-y-herramientas> ].
- APARICI, R. y OSUNA ACEDO, S. (2013). La Cultura de la Participación. En: *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), pp.137-148. ISSN: 1989-872X. Doi: 10.14198/MEDCOM2013.4.2.07.
- AREA MOREIRA, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. En: *Investigación en la Escuela* [revista], N°64, pp.5-17. ISSN-e 2443-9991. [Abril de 2018] [Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2593487> ].
- AREA MOREIRA, M. et al. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. En: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 13(2), pp. 11-33. [Abril de 2018] [Disponible en: <https://relatec.unex.es/article/download/1473/959/0> ].

- AREA MOREIRA, M., BORRÁS, J.F. y SAN NICOLÁS, B. (2015). Educar en la generación de los *Millennials* como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital. En: *Revista de Estudios de Juventud*, N°109, pp.13-32. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (EDULLAB): Universidad de La Laguna. [Abril de 2018] [Disponible en: [http://www.injuve.es/sites/default/files/cap1\\_109.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/cap1_109.pdf)].
- AREA MOREIRA, M. y SANABRIA, A.L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. En: *Revista Educar*, 50(1), pp.15--39. ISSN: 2014-8801. [Abril de 2018] [Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287066> ].
- ASENSIO, M., CORREA, J. y Grupo de Lazos de Luz Azul (2011). Planteamiento inicial del proyecto Lazos de Luz Azul. Estándares de calidad en la utilización de la tecnología para el aprendizaje en museos y espacios de presentación del patrimonio. En: ASENSIO, M. y ASENJO, E. (eds.). *Lazos de Luz Azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*, pp. 25-48. Barcelona: Editorial UOC.
- BALLART, J. (2001). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona : Ariel.
- BAUMMAN, Z. (2006): *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de España. ISBN: 978-8437507590.
- BOCYL. (25 abril de 2013). *RESOLUCIÓN de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado* (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión de 18 de enero de 2012, «B.O.C. y L.» n.º 32, de 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013).
- CALAF MASACH, R. (2009). *Investigación en didáctica del patrimonio y museografía didáctica*, N°1. pp.115-121. Barcelona: Her&Mus. ISSN: 1889-5409.
- CALAF, R. y FONTAL, O. (2007). Metáforas para conceptualizar patrimonio artístico y su enseñanza. En: HUERTA y de la CALLE (eds.). *Espacios estimulantes: Museos y educación artística*. Valencia: PUB. ISBN: 978-84-370.

- CASTIÑEIRAS, M. (2002). La teoría pedagógica de John Dewey. Aspectos normativos y componentes utópicos. En: *Revista de Filosofía y Teoría Política* (Argentina), N°34, pp.63-69. ISSN: 2314-2553. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- CHRISTENSEN, C. M. (1999). *El dilema de los innovadores: cuando las nuevas tecnologías pueden hacer fracasar a las grandes empresas*. Barcelona: Juan Granica ed. ISBN: 950-641-295-2. [Abril de 2018] [Disponible en: [https://books.google.es/books?id=lu\\_MSKrD7pAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=lu_MSKrD7pAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) ].
- CORREA, J.M.; ABERASTURI-APRAIZ, E. y GUTIÉRREZ-CABELLO, A. (2016). Ciudadanía digital, activismo docente y formación de futuras maestras de educación infantil. En: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 15(2), pp.39-54. ISSN: 1695-288X. Doi: 10.17398/1695-288X.15.2.39.
- CUENCA, J.M. y MARTÍN-CÁCERES, M.J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Trea
- CUENCA, J.M. y LÓPEZ, I. (2014) El patrimonio y las personas: símbolos e identidad cultural como elementos claves para la educación. Línea temática 3, eje II. En: FONTAL, O.; IBÁÑEZ, A. y MARTÍN, L., (coords.). *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid, España: IPCE/OEPE, MECD. [Disponible en: [http://www.academia.edu/9944099/El\\_patrimonio\\_y\\_las\\_personas\\_s%C3%ADmbolos\\_e\\_identidad\\_cultural\\_como\\_elementos\\_claves\\_para\\_la\\_educaci%C3%B3n](http://www.academia.edu/9944099/El_patrimonio_y_las_personas_s%C3%ADmbolos_e_identidad_cultural_como_elementos_claves_para_la_educaci%C3%B3n) ].
- DELORS, J. (coord.). (1996). La educación o la utopía necesaria. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, pp. 7-30. París: Ediciones UNESCO. ISBN: 92-3-303274-4. París: Ediciones UNESCO. [Junio de 2018] [Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF) ].
- DUERO-DOURO. (s/f.a). *Nuestro objetivo. Territorio Duero Douro, un referente mundial*. [Mayo de 2018] [Disponible en: <http://www.duerodouro.es/nuestro-objetivo.html> ].
- DUERO-DOURO. (s/f.b). *Nuestra propuesta*. [Mayo de 2018] [Disponible en: <http://duerodouro.es/nuestra-propuesta.html> ].

- DUERO-DOURO. (s/f.c). *Nuestra visión*. [Mayo de 2018] [Disponible en: <http://www.duerodouro.es/nuestra-vision.html> ].
- DUERO-DOURO. (s/f.d). *Territorio Duero Douro. Actuar sumando al futuro del territorio*. [Mayo de 2018] [Disponible en: <http://www.duerodouro.es/retos-de-futuro.html> ].
- FEyTS. (2017). *Guía docente TFG 2017-2018. Grado en Educación Primaria, Formación generalista*. [Febrero de 2018] [Disponible en: <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/GUIA%20DOCENTE%20TFG%20EDUCACION%20PRIMARIA%202017-18%20NO%20MENCION.pdf> ].
- FLORESCANO, E. Y COSSÍO, J.R. (coords.). (2015). *Hacia una nación de ciudadanos*. México D.F.: Biblioteca mexicana. ISO 90001:2008. ISBN: 978-607-745-324-6 (ePub).
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: TREA.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización* [Tesis doctoral]. Oviedo: Universidad de Oviedo. [Abril de 2018] [Disponible en: <http://hdl.handle.net/10651/16781> ].
- FONTAL, O. (2004) La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En: CALAF, R. y FONTAL, O. (coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- FONTAL, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En: MATEOS RUSILLO, S.M. [coord.]. *La comunicación global del patrimonio cultural*, pp.79-110. Gijón: TREA. ISBN: 978-84-9704-374-8.
- FONTAL, O. (coord.). (2013a). *La Educación Patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Gijón TREA. ISBNe: 978-84-9704-719-7.
- FONTAL, O. (2013b). *La educación patrimonial en Castilla y León*, 5(1), pp.54-63. Barcelona: Her&Mus.

- FONTAL, O. (2015). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. En: *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), pp.105-120. Madrid: Ediciones Complutense. ISSN: 1131-5598. ISSN-e: 1988-2408. DOI: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2016.v28.n1.47683](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683)
- FONTAL, O. (2016a). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. En: *Estudios Pedagógicos*, XLII, N°2, pp. 415-436. Chile: Universidad Austral de Chile. ISSN: 0716-050X. [Mayo de 2018] [Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173548405024> ].
- FONTAL, O. (2016b). The Spanish Heritage Education Observatory / El Observatorio de Educación Patrimonial en España. En: *Cultura y Educación* [revista], 28(1), pp. 254–266, ISSN: 1578-4118. DOI: 10.1080/11356405.2015.1110374
- FONTAL, O. y MARÍN CEPEDA, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos OEPE. En: *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, N°2, pp.91-96. ISSN: 1695-8403.
- FONTAL, O.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ y M; SÁNCHEZ MACÍAS. (2016). Trayectoria y prospectiva estratégica del Observatorio de Educación Patrimonial en España. En: *II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* [actas], pp. 62-71. ISBN: 978-84-451-3628-7. [Mayo de 2018] [Disponible en: <https://www.reharq.com/iii-educacion-patrimonial-madrid-26-28/> ].
- FREIRE, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*, 2ª ed. Madrid: Siglo XXI de España Ed. ISBN: 9788432316210.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). Las teorías sobre el currículum: Elaboraciones parciales para una práctica compleja. En: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ REDONDO, C.; FONTAL MERILLAS, O. (2017). *La comunidad de interpretación, de la identidad individual a la identidad colectiva: la generación de nuevas experiencias patrimoniales en ámbitos no formales*, pp.6.15. ISSN: 2408-4464. [Marzo de 2018] [Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/25822/1/430-1184-1-PB.pdf> ].
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2011). Nuevos medios... ¿y nuevos profesores? para una educación 2.0. En: *Educa Revista Galega do Ensino*, N° 61. ISSN: 2171-6595. [Abril de 2018] [Disponible en:

[https://www.researchgate.net/publication/306290914\\_Nuevos\\_medios\\_y\\_nuevos\\_profesores\\_para\\_una\\_educacion\\_20](https://www.researchgate.net/publication/306290914_Nuevos_medios_y_nuevos_profesores_para_una_educacion_20)].

HAN, BYUNG-CHUL. (2014): *En el enjambre* [traducción de Raúl Gabás]. BARCELONA: Editorial Herder. ISBN: 978-84-254-3368-9. [Marzo de 2018] [Disponible en: <http://www.kubernetica.com/campus/documentos/bibliografia/BYUNG-CHUL-HAN-EL-enjambre.pdf>].

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2005). Museografía didáctica de conjuntos monumentales. En: J. SANTACANA, J., Y SERRAT, N (coords.). *Museografía didáctica*, pp.23-61. Barcelona: Ariel.

IBAÑEZ ETXEBERRIA, A., FONTAL, O. y CUENCA LÓPEZ, J.M. (2015). Actualidad y tendencias en la Educación Patrimonial. En: *Educatio Siglo XXI*, 33(1), pp.11-14. Murcia. ISSN: 1989-466X. [Marzo de 2018] [Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/issue/view/13401>].

INE. (3 de octubre de 2016) Nota de prensa: *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares, TIC-H 2016*. [Abril 2018]. [Disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np991.pdf>].

*Instrumento de ratificación de la Convención para la salvaguardia del Patrimonio cultural inmaterial, hecho en París el 3 de noviembre de 2003*, BOE núm. 31, de 5 de febrero de 2007, pp. 5242-5248. [Mayo de 2018] [Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-2382>].

INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*, pp.9. Madrid: MECD. [Abril de 2018] [Disponible en: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>].

IPCE. (2014). El Plan Nacional de Educación Patrimonial: un instrumento de gestión integral en materia de educación patrimonial. En: *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* [ponencias]. II. España, un país con dos instrumentos de referencia internacional en educación patrimonial, pp. 86-94. NIPO: 030-14-193-1. [Mayo de 2018] [Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/i-congreso-internacional-de-educacion-patrimonial-mirando-a-europa-estado-de-la-cuestion-y->

[perspectivas-de-futuro-ponencias/conservacion-restauracion-patrimonio-historico-artistico/20062C](#) ].

ITE (2010). *1:1 en Educación. Prácticas actuales, evidencias del estudio comparativo internacional e implicaciones en políticas*. Madrid: Ministerio de Educación. [Marzo de 2018] [Disponible en: [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/1a1\\_en\\_educacion\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/1a1_en_educacion_OCDE.pdf) ].

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

LÓPEZ CRUZ, I. (2013): El valor simbólico-identitario del Patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales como elemento de conexión intercultural . En: PRATS, J.; BARCA, I.; FACAL, R.( Orgs.). *História e Identidades Culturales*, pp. 935-945. Atas do V Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano & Congresso Internacional das XII Jornadas de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho.

MALDONADO ESTERAS, M. (2015). *Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa* [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid. [Abril de 2018] [Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16879> ].

MARTÍN-CÁCERES, M.J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva* [Tesis doctoral]. Huelva: Universidad de Huelva. [Abril de 2018] [Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048> ].

MARTÍN-CÁCERES, M. Y CUENCA, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. En: *Educatio Siglo XXI*, 33(1), pp. 33-54. ISSN: 1989-466X. [Marzo de 2018] [Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491> ].

MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. (s/f). *Educomunicación* [entrada web]. [Abril de 2018] [Disponible en: <http://educomunicacion.es/didactica/0016educomunicacion.htm> ].

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

ORTIZ, CERMEÑO, E. (2016). El patrimonio de la Historia y su uso didáctico en Educación Primaria, pp. 201-205. En: MOLINA PUCHE, ESCRIBANO-MIRALLES Y DÍAZ-SERRANO (eds.). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad de Murcia: Murcia. ISBN.: 978-84-617-5021-4. [Disponible en: <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1711> ].

PAREJO, J.L.; MONREAL GUERRERO, I.M. y CORTÓN de las HERAS, M. (2017). *Alfabetización mediática y cultura de la participación: retos de la ciudadanía en la Sociedad de la Información*, pp.258-271. ACTAS EJE 1 del II Congreso Virtual de Educación Mediática y Competencia Digital. Universidad de Valladolid.

PAYÀ, A. Y ÁLVAREZ, P. (2014). Pensar la educación desde las TIC y la recuperación del patrimonio educativo. En: *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*, , pp. 546-554. Comunicaciones. Línea 5: Investigación en Educación Patrimonial. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. En: MALDONADO ESTERAS, M. (2015). *Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa* [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.

PÉREZ LÓPEZ, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En O. FONTAL (coord.): *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

PORTA VALES, A.; MATO CARRODEGUAS, M.C. (2017). *¿Serás un docente APP-tivo? Consideraciones del alumnado universitario sobre aplicaciones móviles en Centros de Ciencia y Tecnología*, pp.69-79. ACTAS EJE 1 del II Congreso Virtual de Educación Mediática y Competencia Digital. Universidad de Valladolid.

PRENSKY, M. (2010): *Nativos e inmigrantes digitales*. MADRID: Distribuidora SEK. [Marzo de 2018] [Disponible en: [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) ].



REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

RESANO LÓPEZ, J.C. (2016). Repensando el concepto de patrimonio inmaterial y sus límites desde el arte y la educación. En: MOLINA PUCHE, ESCRIBANO-MIRALLES Y DÍAZ-SERRANO (eds.). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp.228-239. Murcia: Universidad de Murcia. ISBN: 978-84-617-5021-4. [Disponible en: <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1711> ].

SÁDABA, CH.; BRIGUÉ, X. (2010). Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. En: *CEE Participación educativa*, N°15, pp. 86-104. España: Ministerio de Educación. ISSN: 1886-5097. [Marzo de 2018] [Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14205/19/0> ].

SÁNCHEZ FERRI, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: Evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid* [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid. [Mayo de 2018] [Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16789> ].

SCOLARI, C., (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

SIGALES, C; MOMINÓ, J.M.; MENESES, J. (2007). *La escuela en la sociedad red: Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel.

STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó. ISBN: 978-84-7827-418

UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003*. [Mayo de 2018] [Disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=17716&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) ].

UVA. (s/f.a). *Objetivos y competencias del Grado en Educación Primaria*. [Abril de 2018] [Disponible en: [http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/\\_documentos/edprimva2\\_competencias.pdf](http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edprimva2_competencias.pdf)].

[https://alojamientos.uva.es/guia\\_docente/uploads/2017/404/40531/1/Documento.pdf](https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2017/404/40531/1/Documento.pdf)      Guía docente Historia.

UVA. (s/f.b). *Plan de estudios del Grado en Educación Primaria*. [Abril de 2018] [Disponible en: [http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/\\_documentos/educacionprimaria\\_distribucion.pdf](http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/educacionprimaria_distribucion.pdf)].

## **XII.- ANEXOS**

## **ANEXO 1. Competencias específicas**

---

En cuanto a las competencias específicas vinculadas a este TFG destacan, dentro del **Módulo**<sup>1</sup> **de formación básica**, las siguientes:

### **Materia<sup>2</sup>: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.**

- **Competencia:** «Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar» (ORDEN ECI/3857/2007).
- **Competencia:** «Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales» (ORDEN ECI/3857/2007). Reflejada como *subcompetencia 1.b* mediante el mismo enunciado en UVA (s/f.a).
- A su vez se integran a este TFG las *subcompetencias 2.e* y *2.b* (UVA, s/f.a).
  - Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales y específicas.

### **Materia: Procesos y contextos educativos.**

- **Competencia:** «Conocer los fundamentos de la educación primaria» (ORDEN ECI/3857/2007). Reflejada como *subcompetencia 3.a* mediante el mismo enunciado (UVA, s/f.a).
- **Competencia:** «Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan» (ORDEN ECI/3857/2007). Reflejada como *subcompetencia 3.b* mediante el mismo enunciado en UVA (s/f.a).
- **Competencia:** «Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa» (ORDEN ECI/3857/2007), reflejada como *subcompetencia 7.a* dentro del “Módulo Sociedad familia y escuela” conducente al Título (UVA, s/f.a).
- **Competencia:** «Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula» (ORDEN ECI/3857/2007). Reflejada como *subcompetencia 3.c* mediante el mismo enunciado en UVA (s/f.a).

---

<sup>1</sup> **Módulo:** «Unidad académica que incluye una o varias materias que constituyen una unidad organizativa dentro de un plan de estudios» (ANECA, 2015, pp.34).

<sup>2</sup> **Materia:** «Unidad académica que incluye una o varias asignaturas que pueden concebirse de manera integrada, de tal forma que constituyen unidades coherentes desde el punto de vista disciplinar» (ANECA, 2015, pp.34).

- **Competencia:** «Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales» (ORDEN ECI/3857/2007), reflejada como *subcompetencia 5.e* dentro del “Módulo de formación básica” conducente al Título (UVA, s/f.a), pero con un enunciado diferente:
  - Desarrollar la habilidad para trabajar en equipo con el resto de compañeros, como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional.
- **Competencia:** «Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática» (ORDEN ECI/3857/2007).
- **Competencia:** «Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales» (ORDEN ECI/3857/2007).
- **Competencia:** «Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria» (ORDEN ECI/3857/2007). Reflejada como *subcompetencia 3.f* mediante el mismo enunciado en UVA (s/f.a).
- **Competencia:** «Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación» (ORDEN ECI/3857/2007).
- **Competencia:** «Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados» (UVA, s/f.a), integrando a este TFG las *subcompetencias 4.b, 4.c*, (UVA, s/f.a):
  - Identificar y valorar los distintos métodos y estrategias de investigación, así como su contribución a la construcción del conocimiento científico y a la mejora de la acción educativa en la etapa de educación primaria.
  - Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de investigación educativa, utilizando los métodos más apropiados a la naturaleza del problema, a la finalidad de la investigación y los criterios de científicidad más adecuados, con especial dedicación a los procesos de investigación en el aula.
- A su vez se integran las *subcompetencias 3.g, 3.j, y 5.f* (UVA, s/f.a):
  - Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias básicas.
  - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
  - Analizar y conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

**Materia: Sociedad familia y escuela.**

- **Competencia:** «Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible» (ORDEN ECI/3857/2007).
- **Competencia:** «Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales» (UVA, s/f.a), integrando a este TFG las *subcompetencias 6.c, 6.f, y 6.i* (UVA, s/f.a):
  - Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de ordenadores para búsquedas en línea.
  - Ser capaz de utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.
  - Ser capaz de trabajar colaborativamente a través de espacios virtuales.
- **Competencia:** «Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia» (UVA, s/f.a), integrando a este TFG las *subcompetencias 7.c y 7.d*:
  - Conocer y comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual.
  - Capacidad para analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar.
- Así mismo se incorporan las *subcompetencias 8.c, 8.d, 8.d, 9.a, 9.d, y 9.i* (UVA, s/f.a):
  - Desarrollar la habilidad de relación y comunicación en diferentes actividades y circunstancias profesionales.
  - Promover el desarrollo de habilidades sociales para ejercer el liderazgo que se le atribuye en los grupos de alumnos y alumnas que deberá conducir.
  - Ser capaz de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
  - Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo, la actitud solidaria y democrática.
  - Promover el desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con

actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

- Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible

---

En cuanto a las competencias específicas vinculadas a este TFG destacan, dentro del **Módulo Didáctico-disciplinar**, las siguientes:

**Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales.**

- **Competencia:** «Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible» (ORDEN ECI/3857/2007), integrando a este TFG las *subcompetencias 1.c, 1.d y 1.e* (UVA, s/f.a)<sup>3</sup>.
  - Valorar las ciencias como un hecho cultural.
  - Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas pertinentes para procurar un futuro sostenible.
  - Valorar el conocimiento científico frente a otras formas de conocimiento, así como la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

**Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales.**

- **Competencia:** «Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico» (ORDEN ECI/3857/2007).

---

<sup>3</sup> A modo de ejemplo, la integración de las competencias *1.a y 1.b*, y *2.a, 2.b 2.c* por parte de los futuros docentes se manifiesta en sendos exámenes y memorias de *practicum* a lo largo del proceso de formación inicial.

- **Competencia:** «Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos» (ORDEN ECI/3857/2007)<sup>4</sup>, integrando a este TFG las *subcompetencias 3.b, 3.c y 4.b* (UVA, s/f.a)
  - Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
  - Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
  - Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

#### **Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas.**

- **Competencia:** «Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico» (ORDEN ECI/3857/2007). Reflejada como *subcompetencia 5.d* mediante el mismo enunciado en UVA (s/f.a).

#### **Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las lenguas.**

- **Competencia:** «Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación» (ORDEN ECI/3857/2007), reflejada como *subcompetencia 7.a*, y se integra, además, la *7.c* (UVA, s/f.a).
  - Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en lengua castellana –C1–.
  - Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.

#### **Materia: Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual.**

- **Competencia:** «Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes» (ORDEN ECI/3857/2007), reflejada como competencia 10 dentro del “Módulo Didáctico-disciplinar” conducente al Título (UVA, s/f.a). A su vez se integra a este TFG la *subcompetencia 11.b* desde la posición que defendemos, entendiendo la participación no solo en el contexto terrestre sino también dentro del actual ecosistema digital coexistente.

---

<sup>4</sup> De igual forma, consideramos que **no resulta fácil incorporar la competencia** «Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura» (ORDEN ECI/3857/2007) al perfil docente a lo largo del currículum conducente al Título. Excepto en el caso de haber cursado la asignatura *Religión, Cultura y Valores* que pertenece a la materia “optatividad libre” que engloba el grupo de asignaturas del Módulo de Optatividad no integradas en itinerarios (UVA, s/f.b). El hecho religioso, ligado a la competencia espiritual y desligado o no de las diferentes corrientes religiosas; también ha de desarrollarse –sin complejos– a lo largo de los planes de Estudios de acuerdo con la ORDEN que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales –currículum oficial para el Título de *Maestro en Educación Primaria*–. De lo contrario, esta competencia a trabajar por parte de la materia *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* del módulo *Didáctico-disciplinar* conducente a “Maestro”, **quedaría en entredicho y podría asimismo abrir nuevos cauces investigativos dentro de las Ciencias de la Educación.**



- Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.

En cuanto a las competencias específicas vinculadas a este TFG destaca, dentro del **Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado**, la competencia para «Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social» (ORDEN ECI/3857/2007). No obstante, pertenece a la materia *Practicum*. La materia de asignatura única *Trabajo de Fin de Grado*: «Compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas».

En cuanto a las competencias específicas vinculadas a este TFG en la configuración del **Módulo de optatividad**, este no aparece incluido explícitamente en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. *La enseñanza desde las TIC: aportes de la Educación Patrimonial* enraiza con el apartado “Posibles itinerarios formativos” del Plan de estudios (UVA, s/f.b). Sus 30 créditos ECTS a cursar configuran el perfil docente a partir de una oferta formativa variada de asignaturas no integradas<sup>5</sup> en los itinerarios para la obtención de mención<sup>6</sup>. Van desde las Ciencias, el Arte o las Humanidades, hasta el desarrollo de valores y competencias fundamentales. Estas asignaturas: «Se centran principalmente en promover un mayor desarrollo o una mayor intensificación de algunas de las competencias ya trabajadas en los módulos y materias de carácter obligatorio, por lo que no procede incluirlas en la relación anterior [lista de competencias de título], la cual trata de significar únicamente nuevas competencias a desarrollar» (UVA, s/f.a). No obstante, este TFG integra un proceso *reflexivo-madurativo* en torno a la educación como materia básica de la rama de “Ciencias Sociales y Jurídicas” incorporando conocimientos adquiridos a lo largo de las 4 asignaturas no integradas y otros 3 cursos –LO 6/2001, art.46.2.i– que configuran los 30 créditos ECTS del “Módulo de Optatividad”:

- Música, Cultura y Diversidad: 6 ECTS.
- Religión, Cultura y Valores: 6 ECTS.
- Proyecto COMFO sobre compromiso social: 3 ECTS.
- Historia Actual de los Países de la Unión Europea: 6 ECTS.
- Curso de búsqueda y uso de información científica I:1 ECTS.
- Curso de enfermedades tropicales y salud global: 2 ECTS.
- Educación para la salud: 6 ECTS.

---

<sup>5</sup> Uno de los logros de la Junta de Facultad FEyTS en los últimos años ha sido abrir las vacantes de las asignaturas integradas en itinerarios a los futuros docentes según el citado apartado *Posibles itinerarios formativos*.

<sup>6</sup> Estas menciones cualificadoras emanan de las antiguas especialidades y fueron aprobadas en Consejo de Gobierno de 14 de febrero de 2008.

## ANEXO 2. EBEB-OEPE

### DATOS DE DISCRIMINACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

DIMENSIONES Y ESTÁNDARES	A	B	C	D
<b>1. Calidad de la información sobre el programa (metadatos)</b>				
1.1 Datos de identificación y localización del diseño				
1.2 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.				
1.3 Descriptores que definen el programa.				
1.4 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).				
1.5 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.)				
1.6 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa				
1.7 Concreción del público al que va dirigido				
1.8 Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, vídeos, materiales didácticos empleados etc.)				
<b>2. Grado de concreción del diseño educativo</b>				
2.1 Justificación del proyecto				
2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa				
2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa				
2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje				
2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados				
2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación				
2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta				

A: Se alcanza con calidad

B: Se alcanza

C: Se alcanza con condiciones

D: No se alcanza

### **ANEXO 3. Referencia empleada**

---

#### **ABREVIATURAS FORMATO Y TECNOLOGÍA EMPLEADOS**

“ <b>dig</b> ”: digital	“ <b>PDAS</b> ”: PDAS	“ <b>mov</b> ”: teléfono móvil	“ <b>GPS</b> ”: GPS
“ <b>vid</b> ”: vídeo	“ <b>PCs</b> ”: PCs	“ <b>web</b> ”: web	“ <b>RRSS</b> ”: Redes Sociales
“ <b>ord</b> ”: ordenadores	“ <b>iPh</b> ”: iPhone	“ <b>int</b> ”: interactivos	

#### **TIPO DE PROYECTO Y REFERENCIA**

“muestra universo en bruto”

<b>Tipo</b>	<b>Referencia</b>	<b>ni</b>
1	a.1.web.esp	1
2	b.2.dig.esp ; c.3.ord.esp ; d.1.PDAS.esp ; e.1.PC.esp ; f.6.web.esp ; g.2.int.esp	15
3	h.4.vid.esp ; i.3.ord.esp ; j.3.PDAS.esp ; k.3.PCs.esp ; l.3.iPh.esp ; m.4.mov.esp ; n.24.web.esp ; ñ.1.GPS.esp	45
<b><math>\Sigma ni</math></b>		<b>61</b>

#### **ANEXO 4. Muestra universo en bruto**

<b>MUESTRA UNIVERSO EN BRUTO</b>				
<b>Referencia</b>	<b>Código</b>	<b>Título</b>	<b>Municipio</b>	<b>Provincia</b>
a.1.web.esp	PC 291	Es todo tuyo	Las Palmas	Las Palmas de Gran Canaria
b.2.dig.esp	PD 02 /PC 93	Herramienta para proyecto Lazos de Luz Azul, Museo Virtual	Madrid	Madrid
	MOA 88	WebQuest sobre el castillo de Crevillent	Crevillent	Alicante
c.3.ord.esp	PNC 14	NMAC-EDUCA	Cádiz	Cádiz
	PD 02 /PC 93	Herramienta para proyecto Lazos de Luz Azul, Museo Virtual	Madrid	Madrid
	MOA 88	WebQuest sobre el castillo de Crevillent	Crevillent	Alicante
d.1.PDAS.esp	MOA 88	WebQuest sobre el castillo de Crevillent	Crevillent	Alicante
e.1.PCs.esp	MOA 88	WebQuest sobre el castillo de Crevillent	Crevillent	Alicante
f.6.web.esp	LAr 04	Website Patrimonio Romano de Aragón. Un proyecto didáctico	Aragón	Aragón
	PNC 14	NMAC-EDUCA	Cádiz	Cádiz
	PC 153	Juego El Trivial de Nosotros	Cáceres	Cáceres
	PC 164	Tesoro de Patrimonio Cultural de España	Madrid	Madrid
	PC 332	¿Conoces tu ciudad? Capitales de Andalucía	Málaga	Málaga
	MOA 88	WebQuest sobre el castillo de Crevillent	Crevillent	Alicante

g.2.int.esp	PNC 14	NMAC-EDUCA	Cádiz	Cádiz
	MOA 88	WebQuest sobre el castillo de Crevillent	Crevillent	Alicante
h.4.vid.esp	PI 101 /PC 222	La ruta obrera. Un día hace 50 años	Legazpi	Gipuzkoa
	PC 224	Ruta de Cultura Industrial	Legazpi	Gipuzkoa
	PI 152	Ruta Jentilbaratza	Ataún	Gipuzkoa
	MIC 06	Ruta Sarastarri en Ataun. Los secretos de la cueva	Ataún	Gipuzkoa
i.3.ord.esp	PI 151	Ruta Berrenoa en Ataun. Tras los pasos de las brujas.	Ataún	Gipuzkoa
	PI 152	Ruta Jentilbaratza	Ataún	Gipuzkoa
	MIC 06	Ruta Sarastarri en Ataun. Los secretos de la cueva	Ataún	Gipuzkoa
j.3.PDAS.esp	PI 151	Ruta Berrenoa en Ataun. Tras los pasos de las brujas.	Ataún	Gipuzkoa
	PI 152	Ruta Jentilbaratza	Ataún	Gipuzkoa
	MIC 06	Ruta Sarastarri en Ataun. Los secretos de la cueva	Ataún	Gipuzkoa
k.3.PCs.esp	PI 151	Ruta Berrenoa en Ataun. Tras los pasos de las brujas.	Ataún	Gipuzkoa
	PI 152	Ruta Jentilbaratza	Ataún	Gipuzkoa
	MIC 06	Ruta Sarastarri en Ataun. Los secretos de la cueva	Ataún	Gipuzkoa
l.3.iPh.esp	PI 151	Ruta Berrenoa en Ataun. Tras los pasos de las brujas.	Ataún	Gipuzkoa
	PI 152	Ruta Jentilbaratza	Ataún	Gipuzkoa
	MIC 06	Ruta Sarastarri en Ataun. Los secretos de la cueva	Ataún	Gipuzkoa
m.4.mov.esp	PI 150	Ruta Barandiaran de Ataun	Ataún	Gipuzkoa
	PI 151	Ruta Berrenoa en Ataun. Tras los pasos de las brujas.	Ataún	Gipuzkoa

	PI 152	Ruta Jentilbaratza	Ataún	Gipuzkoa
	MIC 06	Ruta Sarastarri en Ataun. Los secretos de la cueva	Ataún	Gipuzkoa
n.20.web.esp	MOA 51	Ruta por el gótico soriano	Soria	Soria
	LAr 34	Ruta por la celtiberia soriana	Soria	Soria
	PC 272	Ruta del Cadagua	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PC 273	De la Rioja a la Llanada alavesa: Tierra de contrastes	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PC 274	De la Rioja a los valles alaveses: Lugar de encuentro	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PC 275	La Llanada oriental: Paso a paso	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PC 276	La vertiente cantábrica alavesa: Rumbo al norte	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PC 277	A través de encartaciones: Encrucijada de caminos	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PC 278	Surcando Urdaibai: Acércate y siente el mar	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PC 279	Cuenca del Lea-Artibai: El recogimiento del paisaje	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PC 280	Duranguesado y Arratia: El poder de la belleza y la magia	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PC 281	Goierni gipuzkoano: Valle del hierro	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PC 282	Costa oriental: Siguiendo el olor del mar	Vitoria-Gasteiz	Álava
	MIC 02	Costa occidental: La cultura del mar	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PC 283	Desde Tolosa a Urola: Tradición y naturaleza	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PC 284	La ribera: el silencio de la piedra	Vitoria-Gasteiz	Álava
PC 285	Desde Pamplona a Estrella: Extramuros de una ciudad	Vitoria-Gasteiz	Álava	
PC 286	Lapurdi: emoción al natural	Vitoria-Gasteiz	Álava	

	MIC 03	Pirineo: historia de la piedra	Vitoria-Gasteiz	Álava
	PNC 77	Guía con cuatro recorridos a pie	Trapagaran	Vizcaya
ñ.1.GPS.esp.	PI 104 /MOA 52 / PNC 50	Ruta de los Tres Templos (GR-120)	Arrasate-Mondragón	Gipuzkoa

$\Sigma = 57$  programas

**ANEXO 5. Muestra universo final**

MUESTRA UNIVERSO FINAL							
Referencia	Código	Nº	Título	Municipio	Provincia		
a.1.web.esp	PC 291	P1	Es todo tuyo	Las Palmas	Las Palmas de Gran Canaria	- 0	1
b.2.dig.esp	PD 02 /PC 93	P2	Herramienta para proyecto Lazos de Luz Azul, Museo Virtual	Madrid	Madrid	- 0	2
	MOA 88	P3	WebQuest sobre el castillo de Crevillent	Crevillent	Alicante		
c.3.ord.esp	PNC 14	P4	NMAC-EDUCA	Cádiz	Cádiz	- 2	1
d.1.PDAS.esp						- 1	0
e.1.PCs.esp						- 1	0
f.6.web.esp	LAr 04	P5	Website Patrimonio Romano de Aragón. Un proyecto didáctico	Aragón	Aragón	- 2	4
	PC 153	P6	Juego El Trivial de Nosotros	Cáceres	Cáceres		
	PC 164	P7	Tesoro de Patrimonio Cultural de España	Madrid	Madrid		
	PC 332	P8	¿Conoces tu ciudad? Capitales de Andalucía	Málaga	Málaga		
g.2.int.esp						- 2	0
h.4.vid.esp	PI 101 /PC 222	P9	La ruta obrera. Un día hace 50 años	Legazpi	Gipuzkoa	- 0	4
	PC 224	P10	Ruta de Cultura Industrial	Legazpi	Gipuzkoa		
	PI 152	P11	Ruta Jentilbaratza	Ataún	Gipuzkoa		
	MIC 06	P12	Ruta Sarastarri en Ataun. Los secretos de la cueva	Ataún	Gipuzkoa		
i.3.ord.esp	PI 151	P13	Ruta Berrenoa en Ataun. Tras los pasos de las brujas	Ataún	Gipuzkoa	- 2	1



j.3.PDAS.esp						- 3	0
k.3.PCs.esp						- 3	0
l.3.iPhone.esp						- 3	0
m.4.mov.esp	PI 150	P14	Ruta Barandiaran de Ataun	Ataún	Gipuzkoa	- 3	1
n.20.web.esp	MOA 51	P15	Ruta por el gótico soriano	Soria	Soria	- 0	20
	LAr 34	P16	Ruta por la celtiberia soriana	Soria	Soria		
	PC 272	P17	Ruta del Cadagua	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	PC 273	P18	De la Rioja a la Llanada alavesa: Tierra de contrastes	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	PC 274	P18	De la Rioja a los valles alaveses: Lugar de encuentro	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	PC 275	P20	La Llanada oriental: Paso a paso	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	PC 276	P21	La vertiente cantábrica alavesa: Rumbo al norte	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	PC 277	P22	A través de encartaciones: Encrucijada de caminos	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	PC 278	P23	Surcando Urdaibai: Acércate y siente el mar	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	PC 279	P24	Cuenca del Lea-Artibai: El recogimiento del paisaje	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	PC 280	P25	Durangesado y Arratia: El poder de la belleza y la magia	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	PC 281	P26	Goierri gipuzkoano: Valle del hierro	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	PC 282	P27	Costa oriental: Siguiendo el olor del mar	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	MIC 02	P28	Costa occidental: La cultura del mar	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	PC 283	P29	Desde Tolosa a Urola: Tradición y naturaleza	Vitoria-Gasteiz	Álava		
PC 284	P30	La ribera: el silencio de la piedra	Vitoria-Gasteiz	Álava			
PC 285	P31	Desde Pamplona a Estrella: Extramuros de una ciudad	Vitoria-Gasteiz	Álava			

	PC 286	P32	Lapurdi: emoción al natural	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	MIC 03	P33	Pirineo: historia de la piedra	Vitoria-Gasteiz	Álava		
	PNC 77	P34	Guía con cuatro recorridos a pie	Trapagaran	Vizcaya		
ñ.1.GPS.esp	PI 104 /MOA 52 / PNC 50	P35	Ruta de los Tres Templos (GR-120)	Arrasate-Mondragón	Gipuzkoa	- 0	1
$\Sigma$				13 municipios	11 provincias	- 22	<b>35</b>

- **Municipios:** Las Palmas, Madrid, Crevillent, Cádiz, Aragón, Cáceres, Málaga, Legazpi, Ataún, Soria, Vitoria-Gasteiz, Trapagaran y Arrasate-Mondragón.
- **Provincias:** Las Palmas de Gran Canaria, Madrid, Alicante, Cádiz, Aragón, Cáceres, Málaga, Gipuzkoa, Soria, Álava y Vizcaya.

## ANEXO 6. EBEB-OEPE

CÓDIGO DE COLORES			
A: Se alcanza con calidad (+4)	B: Se alcanza (+3)	C: Se alcanza con condiciones (+2)	D: No se alcanza (+1)

DIMENSIONES Y ESTÁNDARES																
	Calidad información programa								Grado concreción diseño							
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	
P1	A	A	B	B	A	B	C	D	D	C	D	C	C	D	D	24/10
P2	A	C	B	C	A	C	C	D	D	D	D	D	C	D	D	20/8
P3	A	B	A	B	A	A	B	B	A	A	D	C	C	C	D	28/16
P4	A	B	A	C	A	A	B	A	D	D	B	A	A	D	D	28/15
P5	B	B	A	C	A	A	C	B	A	D	B	C	B	D	D	25/15
P6	B	C	B	D	A	D	C	D	D	D	D	D	C	D	D	17/8
P7	A	C	A	B	A	A	A	D	A	D	A	C	A	D	D	26/17
P8	A	B	B	D	B	C	B	D	D	D	D	D	C	D	D	20/8
P9	A	A	A	B	A	A	C	D	B	C	C	D	C	D	C	26/13
P10	A	B	A	A	A	A	C	D	D	D	A	C	A	D	D	26/14
P11	A	B	A	B	A	C	C	B	D	D	B	B	A	D	D	25/14
P12	A	B	A	B	A	C	C	B	D	D	B	B	A	D	D	25/14
P13	A	B	A	B	A	C	C	B	D	D	B	B	A	D	D	25/14
P14	A	B	A	B	A	C	C	B	D	D	B	B	A	D	D	25/14
P15	A	C	C	D	B	C	C	C	B	D	D	B	C	D	D	18/12
P16	A	C	C	D	B	C	C	C	C	D	D	D	C	D	D	18/9
P17	A	B	A	B	A	A	C	D	D	D	C	D	C	D	D	25/9
P18	A	B	A	B	A	A	C	D	D	D	D	D	C	D	D	25/8
P19	A	B	A	B	A	A	C	D	D	D	D	D	C	D	D	25/8
P20	A	B	A	A	B	A	D	D	D	D	D	D	C	D	D	24/8
P21	A	B	A	B	B	A	C	D	D	D	D	D	C	D	D	24/8

P22	A	B	A	B	B	A	C	D	D	D	D	C	D	D	24/8
P23	A	B	A	B	B	A	C	D	D	D	D	C	D	D	24/8
P24	A	B	A	C	B	A	C	D	D	D	D	C	D	D	23/8
P25	A	B	A	B	B	B	C	D	D	D	D	C	D	D	23/8
P26	A	B	A	C	B	B	C	D	D	D	D	C	D	D	22/8
P27	A	B	A	B	B	B	C	D	D	D	D	C	D	C	23/8
P28	A	B	A	B	B	A	C	D	D	D	D	C	D	D	24/8
P29	A	B	A	B	B	A	C	D	D	D	D	C	D	D	24/8
P30	A	B	A	B	B	A	C	D	D	D	D	C	D	D	24/8
P31	A	B	A	B	B	A	C	D	D	D	D	C	D	D	24/8
P32	A	B	A	B	B	A	C	D	D	D	D	C	D	D	24/8
P33	A	B	A	B	B	A	C	D	D	D	D	C	D	D	24/8
P34	A	B	A	C	A	C	C	D	D	D	C	D	C	D	22/9
P35	A	A	A	A	A	A	D	B	D	D	B	D	C	D	28/10
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7
	Calidad información programa								Grado concreción diseño						

**ANEXO 7a. Procedimiento: Fase 7ª**

---

	<b>PUNTUACIONES</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>
P6	17/8	17	8
P16	18/9	18	9
P15	18/12	18	12
P2	20/8	20	8
P8	20/8	20	8
P26	22/8	22	8
P34	22/9	22	9
P24	23/8	23	8
P25	23/8	23	8
P27	23/8	23	8
P20	24/8	24	8
P21	24/8	24	8
P22	24/8	24	8
P23	24/8	24	8
P28	24/8	24	8
P29	24/8	24	8
P30	24/8	24	8
P31	24/8	24	8
P32	24/8	24	8
P33	24/8	24	8
P1	24/10	24	10
P19	25/8	25	8
P18	25/8	25	8
P17	25/9	25	9
P11	25/14	25	14
P12	25/14	25	14
P13	25/14	25	14
P14	25/14	25	14
P5	25/15	25	15
P9	26/13	26	13
P10	26/14	26	14
P7	26/17	26	17

P35	28/10	28	10
P4	28/15	28	15
P3	28/16	28	16
<u>PUNTUACIONES</u>		<u>D1</u>	<u>D2</u>

## **ANEXO 7b. Procedimiento: Fase 7ª**

---

	<b>PUNTUACIONES</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>
P6	17/8	17	8
P16	18/9	18	9
P15	18/12	18	12
P2	20/8	20	8
P8	20/8	20	8
P26	22/8	22	8
P24	23/8	23	8
P25	23/8	23	8
P27	23/8	23	8
P20	24/8	24	8
P21	24/8	24	8
P22	24/8	24	8
P23	24/8	24	8
P28	24/8	24	8
P29	24/8	24	8
P30	24/8	24	8
P31	24/8	24	8
P32	24/8	24	8
P33	24/8	24	8
P19	25/8	25	8
P18	25/8	25	8
P5	25/15	25	15
P7	26/17	26	17
P35	28/10	28	10
P4	28/15	28	15
P3	28/16	28	16
P34	22/9	22	9
P1	24/10	24	10
P17	25/9	25	9
P11	25/14	25	14
P12	25/14	25	14
P13	25/14	25	14

P14	25/14	25	14
P9	26/13	26	13
P10	26/14	26	14
<u>PUNTUACIONES</u>		<u>D1</u>	<u>D2</u>



**ANEXO 7c. Procedimiento: Fase 7ª**

---

	<b>PUNTUACIONES</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>
P6	17 / 8	17	8
P16	18 / 9	18	9
P15	18 / 12	18	12
P2	20 / 8	20	8
P8	20 / 8	20	8
P5	25 / 15	25	15
P7	26 / 17	26	17
P35	28 / 10	28	10
P4	28 / 15	28	15
P3	28 / 16	28	16
P34	22 / 9	22	9
P1	24 / 10	24	10
P17	25 / 9	25	9
P11	25 / 14	25	14
P12	25 / 14	25	14
P13	25 / 14	25	14
P14	25 / 14	25	14
P9	26 / 13	26	13
P10	26 / 14	26	14
P26	22 / 8	22	8
P24	23 / 8	23	8
P25	23 / 8	23	8
P27	23 / 8	23	8
P20	24 / 8	24	8
P21	24 / 8	24	8
P22	24 / 8	24	8
P23	24 / 8	24	8
P28	24 / 8	24	8
P29	24 / 8	24	8
P30	24 / 8	24	8
P31	24 / 8	24	8
P32	24 / 8	24	8

P33	24 / 8	24	8
P19	25 / 8	25	8
P18	25 / 8	25	8
<u>PUNTUACIONES</u>		<u>D1</u>	<u>D2</u>

## ANEXO 8. Muestra final

			MUESTRA DE PROGRAMAS			Puntuación	
Referencia	Código	Nº	Título	Municipio	Provincia	D1	D2
f.6.web.esp	PC 153	P6	Juego El Trivial de Nosotros	Cáceres	Cáceres	17	8
n.20.web.esp	MOA 51	P15	Ruta por el gótico soriano	Soria	Soria	18	12
n.20.web.esp	LAr 34	P16	Ruta por la celtiberia soriana	Soria	Soria	18	9
b.2.dig.esp	PD 02 /PC 93	P2	Herramienta para proyecto Lazos de Luz Azul, Museo Virtual	Madrid	Madrid	20	8
f.6.web.esp	LAr 04	P5	Website Patrimonio Romano de Aragón. Un proyecto didáctico	Aragón	Aragón	25	15
f.6.web.esp	PC 332	P8	¿Conoces tu ciudad? Capitales de Andalucía	Málaga	Málaga	20	8
f.6.web.esp	PC 164	P7	Tesoro de Patrimonio Cultural de España	Madrid	Madrid	26	17
ñ.1.GPS.esp	PI 104 /MOA 52 / PNC 50	P35	Ruta de los Tres Templos (GR-120)	Arrasate-Mondragón	Gipuzkoa	28	10
c.3.ord.esp	PNC 14	P4	NMAC-EDUCA	Cádiz	Cádiz	28	15
b.2.dig.esp	MOA 88	P3	WebQuest sobre el castillo de Crevillent	Crevillent	Alicante	28	16
$\Sigma$			<b>10 programas</b>	<b>8 municipios</b>	<b>8 provincias</b>		