

# HERMUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

NÚMERO 22 · AÑO 2021 · EDICIONES TREA · ISSN 2462-6457

TREA



## Museos y patrimonio en la era dC: la huella del COVID-19 y el futuro por reconstruir

### MONOGRAFÍAS

**PILAR RIVERO GRACIA | GLÒRIA JOVÉ MONCLÚS | CAREN**

**SEBASTIÁN NOVELL:** Educomunicación en las redes sociales de los museos en la era post covid: el paradigma co-creativo

• **ALEJANDRA CANALS | XAVIER ROIGE:** «Todo irá bien».

Documentar y exponer la vida cotidiana bajo el COVID-19 en los museos

• **FABIEN VAN GEERT:** Les impacts de la COVID-19

et la « nouvelle normalité » des musées français

• **NATHALIE THOMAS | ROMAIN PRÉVALET:** Comment - en pleine pandémie du

covid-19 - le tourisme et la culture tentent de repenser leurs offres

? L'exemple de la visite virtuelle

• **AMILCAR VARGAS | ESTHER MÍNGUEZ PÉREZ | RICARDO IGNACIO YUSIM:** La adaptación

digital de los museos post Covid-19: oportunidades y retos para

su transformación tecnológica. El caso de Casa Batlló en Barcelona

• **PERE VILADOT | MARTA SOLER | JAVIER HIDALGO | ERIK**

**STENGLER | GUILLERMO FERNÁNDEZ:** El Museo Transformador y

la gestión estratégica: digitalización después de la COVID-19

### ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE

**SEBASTIÁN MOLINA PUCHE | AMAIUR ARMESTO SANCHO:** El patrimonio como elemento de aprendizaje en los viajes educativos de estudiantes estadounidenses en Europa

• **MARÍA-TERESA RIQUELME-QUIÑONERO | MARIO RAMÍREZ GALÁN | GABINO MARTÍN-SERRANO RODRÍGUEZ:** La cartografía como herramienta para la musealización de las batallas de la Guerra de la Independencia. Estudio de caso: Bailén

• **LUZ MACEIRA-OCHOA:** Apuntes feministas para repensar los museos: reflexiones a partir de una experiencia en el Museo de Memoria y los Derechos Humanos

### MISCELÁNEA



Universitat de Lleida  
Departament de Didàctiques  
Específiques

# HERMUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

22



NÚMERO 22, AÑO 2021

## **Museos y patrimonio en la era dC: la huella del COVID-19 y el futuro por reconstruir**



Universitat de Lleida  
Departament de Didàctiques  
Específiques

■ TREA ■

# HERMUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

## Dirección

**Joan Santacana Mestre** Universitat de Barcelona  
**Nayra Llonch Molina** Universitat de Lleida

## Secretaria científica

**Verónica Parisi Moreno** Universitat de Lleida

## Coordinación del número

**Marta Conill-Tetuà** Consell Comarcal del Vallès Occidental  
**Alexandra Georgescu Paquin** Universitat de Barcelona

## Consejo de redacción

**Beatrice Borghi** Università di Bologna  
**Roser Calaf Masachs** Universidad de Oviedo  
**Laia Coma Quintana** Universitat de Barcelona  
**José María Cuenca López** Universidad de Huelva  
**Antonio Espinosa Ruiz** Vila Museu. Museo de La Vila Joyosa  
**Olaia Fontal Merillas** Universidad de Valladolid  
**Carolina Martín Piñol** Universitat de Barcelona  
**Joaquim Prats Cuevas** Universitat de Barcelona  
**Pilar Rivero García** Universidad de Zaragoza  
**Gonzalo Ruiz Zapatero** Universidad Complutense de Madrid

## Consejo asesor

**Leonor Adán Alfaro** Dirección Museológica de la Universidad Austral (Chile)  
**Silvia Alderoqui** Museo de las Escuelas de Buenos Aires (Argentina)  
**Konstantinos Arvanitis** University of Manchester (Reino Unido)  
**Mikel Asensio Brouard** Universidad Autónoma de Madrid  
**Darko Babic** Universidad de Zagreb (Croacia)  
**José María Bello Diéguez** Museo Arqueológico e Histórico da Coruña  
**John Carman** Birmingham University (Reino Unido)  
**Glòria Jové Monclús** Universitat de Lleida  
**Javier Martí Oltra** Museo de Historia de Valencia  
**Clara Masriera Esquerra** Universitat Autònoma de Barcelona  
**Ivo Mattozzi** Libera Università di Bolzano (Italia)  
**Maria Glòria Parra Santos Solé** Universidade do Minho (Portugal)  
**Rene Sivan** The Tower of David Museum of the History of Jerusalem (Israel)  
**Pepe Serra** Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC)  
**Jorge A. Soler Díaz** Marq-Museo Arqueológico de Alicante  
**Sebastián Molina Puche** Universidad de Murcia

## Envío de originales

<http://raco.cat/index.php/Hermus/index>

## Dirección editorial Compaginación

Álvaro Díaz Huici  
Alberto Gombáu [Proyecto Gráfico]

ISSN 2462-6457

### Presentación

- 4-6 Museos y patrimonio en la era dC: la huella del COVID-19 y el futuro por reconstruir  
*Museums and heritage in the post-COVID-19 era: the footprint of COVID-19 and rethinking the future*  
MARTA CONILL-TETUÀ Y ALEXANDRA GEORGESCU PAQUIN

### Monografías

- 8-17 Educomunicación en las redes sociales de los museos en la era post covid: el paradigma co-creativo  
*Educommunication through the museums' social media in a post-Covid era: the co-creative paradigm*  
PILAR RIVERO | GLÒRIA JOVÉ MONCLÚS | CAREN SEBASTIÁN NOVELL
- 18-42 «Todo irá bien». Documentar y exponer la vida cotidiana bajo el COVID-19 en los museos  
*«Everything is Going to Be Okay». Documenting and exposing everyday life under the COVID-19 in museums*  
ALEJANDRA CANALS | XAVIER ROIGE
- 43-61 Les impacts de la COVID-19 et la « nouvelle normalité » des musées français  
*The Impacts of COVID-19 and the «New Normality» of French Museums*  
FABIEN VAN GEERT
- 62-80 Comment - en pleine pandémie du covid-19 - le tourisme et la culture tentent de repenser leurs offres ? L'exemple de la visite virtuelle  
*How in the Midst of the Covid-19 Pandemic, the Tourism and Culture Sectors are rethinking their offer? The Example of Virtual Tour*  
NATHALIE THOMAS | ROMAIN PRÉVALET
- 81-103 La adaptación digital de los museos post Covid-19: oportunidades y retos para su transformación tecnológica. El caso de Casa Batlló en Barcelona  
*The digital adaptation of museums post Covid-19: opportunities and challenges for their technological transformation. The case of Casa Batlló in Barcelona*  
AMILCAR VARGAS | ESTHER MÍNGUEZ PÉREZ | RICARDO IGNACIO YUSIM
- 104-125 El Museo Transformador y la gestión estratégica: digitalización después de la COVID-19\*  
*The Transformative Museum and strategic management: Digitization after COVID-19*  
PERE VILADOT | MARTA SOLER | JAVIER HIDALGO | ERIK STENGLER | GUILLERMO FERNÁNDEZ

### Artículos de temática libre

- 127-146 El patrimonio como elemento de aprendizaje en los viajes educativos de estudiantes estadounidenses en Europa  
*Heritage as a learning element in educational trips of American students in Europe*  
SEBASTIÁN MOLINA PUCHE | AMAIUR ARMESTO SANCHO
- 147-171 La cartografía como herramienta para la musealización de las batallas de la Guerra de la Independencia. Estudio de caso: Bailén  
*Cartography as a tool for the musealization of the battles of the Peninsular War. Case study: Bailén*  
MARÍA-TERESA RIQUELME-QUIÑONERO | MARIO RAMÍREZ GALÁN | GABINO MARTÍN-SERRANO RODRÍGUEZ
- 172-190 Apuntes feministas para repensar los museos: reflexiones a partir de una experiencia en el Museo de Memoria y los Derechos Humanos  
*Feminist considerations to rethink museums: reflections based on a study at the Memory and Human Rights Museum*  
LUZ MACEIRA-OCHOA

### Miscelánea

- 191-195 IDEAL. Centre d'Arts Digitals de Barcelona y la exposición *Klimt. La experiencia inmersiva*  
MARTA CONILL-TETUÀ
- 196-198 Museu particular\* etnología d'anar per casa  
ALEXANDRE REBOLLO SÁNCHEZ | ANNA MARÍA ANDEVERT
- 199-202 María Martín Sánchez, El Prado Freak. 2020  
VIRGINIA GÁMEZ CERUELO
- 203-206 Parisi-Moreno, V. (2021). El museo escolar y la biblioteca escolar. Recursos para desarrollar la competencia informacional en educación infantil y educación primaria [tesis doctoral]. Universitat de Lleida.  
CLARA LÓPEZ-BASANTA

## **ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE**

**El patrimonio como elemento de aprendizaje  
en los viajes educativos de estudiantes  
estadounidenses en Europa**

Heritage as a learning element in educational trips  
of American students in Europe

**SEBASTIÁN MOLINA PUCHE | AMAIUR ARMESTO SANCHO**

*Recepción del artículo: 16-02-2021. Aceptación de su publicación: 25-06-2021*  
HER&MUS 22 | AÑO 2021, PP. 127-146

# El patrimonio como elemento de aprendizaje en los viajes educativos de estudiantes estadounidenses en Europa

Heritage as a learning element in educational trips of American students in Europe

SEBASTIÁN MOLINA PUCHE | AMAIUR ARMESTO SANCHO

Sebastián Molina Puche

Universidad de Murcia

smolina@um.es

<http://orcid.org/0000-0003-1469-2100>

Amaiur Armesto Sancho

Universidad de Murcia

amaiur.armestos@um.es

<https://orcid.org/0000-0003-1991-6070>

*Recepción del artículo: 16-02-2021. Aceptación de su publicación: 25-06-2021*

**RESUMEN:** Durante las últimas décadas hemos experimentado un aumento significativo de estudios relacionados con el potencial pedagógico del patrimonio como herramienta de aprendizaje en la educación formal y no formal. Sin embargo, la mayoría de ellos se centra en la percepción que tienen los profesores sobre la educación patrimonial más que en la comunidad estudiantil. Esta investigación tiene como objetivo verificar el impacto directo de las experiencias patrimoniales en los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes estadounidenses en Europa durante las actividades educativas de viaje. El estudio presenta una metodología que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, donde los datos han sido obtenidos a través de cuestionarios respondidos por estudiantes de secundaria. Los resultados permiten un acercamiento preliminar para examinar el patrimonio como motor de aprendizaje, con especial atención al impacto en la construcción de la identidad individual/colectiva, el desarrollo del pensamiento histórico-social y el fortalecimiento de la conciencia patrimonial. La evaluación revela una valoración muy positiva del papel del patrimonio en sus resultados de aprendizaje personal y académico, lo que nos permite concluir que las actividades educativas de viaje deben integrarse y apoyarse en la educación formal, para que sean accesibles a toda la gama de estudiantes, independientemente de su nivel socioeconómico.

**PALABRAS CLAVE:** Educación patrimonial, identidad, experiencia de aprendizaje, turismo, enseñanza de la historia

**ABSTRACT:** Over the past few decades, we have experimented a significant increase in studies related to the pedagogical potential of heritage as a tool for learning in formal and non-formal education. However, most of them are focused on the perception that teachers have about heritage education rather than the students themselves. This research aims to verify the direct impact of heritage experiences in American students' learning processes during educational travel activities in Europe. The study presents a methodology which combines quantitative and qualitative techniques, where the data have been obtained through questionnaires answered by high school students. The results allow for a preliminary approach to examine the heritage as a driving force of learning, with special attention to the impact in individual/collective identity building, the historical-social thought development and the heritage awareness strengthening. The evaluation reveals a very positive appraising of the role of heritage in their personal and academic learning outcomes, which allow us to conclude that educational travel activities must be integrated and supported in formal education, in order to be accessible to the entire range of students, regardless of their socioeconomic level.

**KEYWORDS:** Heritage education, identity, learning experience, tourism, history education

## INTRODUCCIÓN

Si partimos del concepto de educación como un proceso integral que no se limita al ámbito escolar —formal— como espacio físico y temporal, sino que abarca también la educación informal y no formal (Asenjo et al., 2012) a lo largo de toda la vida, y que implica un desarrollo cognoscitivo, cívico y personal lo más completo posible (García, 2018), el patrimonio adquiere una posición estratégica al permitir la convergencia de diferentes aprendizajes a través del contacto con el medio (Anweiler et al., 2019; Villarasa, 2003).

El valor del patrimonio como elemento educativo reside, principalmente, en que se trata de una fuente primaria que permite adquirir experiencias directas y, con ello, movilizar emociones (Lucas y Estepa, 2017; Munilla y Marín, 2020). En el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, este hecho es fundamental, en tanto que el patrimonio material e inmaterial permiten convertir el pasado en una historicidad evidenciada (Santacana y Prats, 2015).

En este sentido, en el caso español son muchos los trabajos recientes que han mostrado la importancia del patrimonio para la enseñanza de las ciencias sociales desde distintas ópticas, tales como la concepción del profesorado sobre el papel del patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Chaparro y Felices, 2019; Molina y Muñoz, 2016); la manera en la que se pueden utilizar los lugares de memoria para el alumnado de Educación Primaria (Castro y López, 2019); la presencia de lo patrimonial en libros de texto y los currículos (Estepa et al., 2011; Pinto y Molina, 2015); la relación entre patrimonio, identidad y ciudadanía (Cuenca et al., 2017; Molina et al., 2016); o el potencial del patrimonio para fomentar el pensamiento histórico (Molina et al., 2017; Molina y Ortuño, 2017). Todos ellos vienen a reforzar la necesidad de inclusión del patrimonio en los marcos legales de los programas educativos, la formación del profesorado actual en materia patrimonial para mejorar la calidad de la enseñanza y optimizar el margen de aprendizaje y asimilación de conocimientos y aptitudes del alumnado, en tanto que la importancia de la inclusión de la educación patrimonial para cristalizar la conexión entre pasado, presente y futuro a través de la experiencia directa con el legado cultural heredado de las generaciones anteriores es indiscutible (Cuenca, 2013; Molina et al., 2016).

No obstante, aunque es cierto que el patrimonio se puede llevar al aula (Egea et al., 2018; Marcus et al., 2012), no cabe duda de que la principal y más efectiva manera de lograr desarrollar la

potencialidad del patrimonio como fuente primaria es por medio de las salidas escolares (Greene et al., 2014). De hecho, autores como Stone y Petrick (2013), afirman que todo viaje es educativo. La interacción con los elementos patrimoniales provoca una vivencia personal que admite un proceso de apropiación y revalorización de la herencia cultural derivado de la identificación de las personas con el elemento, una experiencia que fortalece el sentimiento de identidad y el concepto de ciudadanía universal (Delgado y Cuenca, 2020).

Sin embargo, todavía es necesario combatir la «visión de la salida escolar como una experiencia meramente lúdica» (Pinto y Molina, 2015) motivo por el cual es fundamental que desde la investigación en educación se inviertan esfuerzos y métodos para poder cuantificar el impacto positivo en el desarrollo de la comunidad estudiantil que provocan las interacciones con el patrimonio en salidas escolares (Escribano y Molina, 2016; Viladot, 2009).

De ahí que este estudio esté enfocado en evidenciar y evaluar el impacto real que la interacción con elementos patrimoniales de diversa índole produce en el alumnado, a través del estudio del caso concreto de los viajes organizados por una agencia estadounidense (ACIS: American Council of International Studies, operativa desde 1978, <https://acis.com/about/>), que promueve el uso del patrimonio mundial (se organizan viajes a escala global) con ciertos objetivos pedagógicos generales y otros específicos creados ex profeso en función de las características de cada grupo y de las exigencias de las y los docentes.

Aunque en el caso español este tipo de viajes educativos en el extranjero son excepcionales (poco o nada tienen que ver con los viajes de fin de estudios que suelen organizarse en los institutos españoles), en el caso estadounidense este tipo de viajes es algo habitual: Stone y Petrick (2013) realizan un exhaustivo análisis de una veintena de ejemplos. Con todo, por sus características (objetivos, organización, relación directa con los contenidos curriculares, evaluación de aprendizajes), estos viajes resultan perfectos para verificar la validez del contacto directo con el patrimonio como elemento potenciador del aprendizaje, sobre el nivel de incidencia de la interacción y experimentación del patrimonio histórico-artístico y cultural en los procesos de formación de identidad individual y colectiva (Gómez, 2012), en la construcción de una conciencia histórica, en la capacidad de análisis de la verdad histórica y en la asimilación de valores como la diversidad, la igualdad y la tolerancia (Greene et al. 2014).

## METODOLOGÍA

### OBJETIVOS

Este estudio persigue, como objetivo prioritario, cuantificar el impacto de la inmersión patrimonial como herramienta pedagógica dinamizadora de los aprendizajes significativos, desde la base de que la experiencia directa con el medio permite la relación experiencia—espacio—aprendizaje (Vilarrasa, 2005).

Partimos del convencimiento de que la vivencia del patrimonio facilita la creación de procesos de interrelación entre la escala local y la global porque despierta el interés de las y los estudiantes por el entorno que les rodea y permite la observación, análisis y reflexión a través de lo vivido en primera persona, a diferentes niveles de conocimiento y desarrollo personal (Hernández, 2002; Vilarrasa, 2003).

Como objetivos secundarios se plantean los siguientes:

Objetivo 1: Cuantificar el grado de adquisición de los aprendizajes por el contacto directo con elementos patrimoniales en tres niveles:

- a. Asimilación del tiempo histórico y formación de pensamiento crítico gracias al puente entre presente y pasado por medio de la experiencia directa con fuentes primarias (Santisteban, 2010).
- b. Desarrollo de habilidades que permitan comprender el espacio geográfico y aspectos geopolíticos como factores derivados de las complejas relaciones sociales (Trepal y Comes, 2002; Vilarrasa, 2005).
- c. Aumento en la capacidad de percepción y comprensión del arte (Santacana y Prats, 2015).

Objetivo 2: Determinar si la correlación entre identidad/alteridad, ciudadanía y patrimonio se desarrolla a lo largo del viaje.

- a. Confirmar que las identidades personales y colectivas afectan al pensamiento histórico, y se construyen en base a elementos sociológicos y culturales compartidos a nivel comunitario y/o universal (Levstik, 2016), factores que permiten el desarrollo del espíritu cívico y democrático.
- b. Determinar la influencia de la educación patrimonial para la educación ciudadana como motor que fomenta el orgullo y la cohesión grupal en la construcción de una cultura común además de favorecer el recuerdo y la memoria (Santacana y Prats, 2015).

Objetivo 3: Verificar si el contacto con el patrimonio ha supuesto un aumento de la conciencia patrimonial de las personas participantes, esto es, si han aprendido a valorar elementos patrimoniales como portadores del legado cultural universal que compartimos las sociedades contemporáneas actuales y entienden la necesidad de interactuar con ellos y conservarlos para no perder su riqueza simbólica (Santacana y Prats, 2015).

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se consideró usar un diseño mixto (cuantitativo no experimental y cualitativo), con recogida de información a través de dos cuestionarios con una escala Likert (1-5), a los que se añadirían los datos obtenidos en entrevistas semiestructuradas. Se eligió este tipo de diseño porque permite responder problemas tanto en términos descriptivos como en relación con las variables, cuando la información se recopila sistemáticamente, lo que garantiza el rigor de los datos obtenidos (Hernández y Maquilón, 2010). La muestra es de carácter no probabilístico por conveniencia, seleccionada en atención al criterio de la accesibilidad a los sujetos y de la adecuación a los objetivos de la investigación (McMillan y Schumacher, 2005). En este trabajo, como hemos señalado anteriormente, utilizamos exclusivamente los datos obtenidos en los cuestionarios. Somos conscientes de que la muestra es muy reducida, pero con ella se pudo, por un lado, validar el instrumento y, por otro, obtener unos primeros resultados—ciertamente parciales y provisionales—que pueden ser indicativos de conclusiones posteriores.

## CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Contamos, como participantes, con estudiantes estadounidenses de secundaria y bachillerato de colegios tanto públicos como privados, que viajan con varios de sus docentes por Europa en itinerarios previamente fijados con la agencia especializada en viajes educativos y culturales ACIS. Cada viaje es preparado con más de un año de antelación en función de los objetivos educativos específicos de cada docente, de manera que se establecen siempre tres objetivos de aprendizaje prioritarios sobre los inherentes a los lugares escogidos para las visitas y pernoctas. Así, por ejemplo, el itinerario que nos ocupa, que recorría Barcelona-Carcasona-Nimes-Aviñón-París, tenía como *'Learning Objectives'* (ACIS, 2019, p. 3):

1. Students will learn how the location of a port city plays a part in its evolving history.

2. Students will learn about different forms of defensive fortifications through the ages.
3. Students will come to understand the specific identity of the Languedoc, from the 12th century Albigensian heresy in Carcassonne to the modern structure of regional government.

Durante su viaje, visitan los principales monumentos y museos de los lugares por los que pasan, además de realizar actividades de conexión cultural que les acercan a la vida local de los lugares visitados (taller de cocina francesa en París, experimentar con el *tren-cadís* tras haber visitado el Parc Güell en Barcelona...).

En cuanto al grupo participante en la investigación, procedía de un centro académico de gran prestigio de Atlanta —Woodward Academy, <https://www.woodward.edu/> — que apuesta por la experimentación y la formación integral de sus estudiantes. Los acompañaban dos docentes, una profesora de 58 años y un auxiliar (46), ambos profesores de español. Los 14 estudiantes tenían edades comprendidas entre los 15 (seis personas) y los 18 años (un alumno. El resto, 7, tenían 16 años) y cursaban los equivalentes a nuestros 3º y 4º de la ESO y 1º de Bachillerato en el momento del estudio.

La idea inicial era analizar 6 de los viajes que, en esta agencia, realizan entre España y Francia con el alumnado norteamericano (alrededor de 120 participantes, ya que son grupos de 15 a 40 personas). Para ello se pretendía hacer uso de varias herramientas de recogida de datos (pretest, postests y entrevistas), que iban a ser validados en un primer viaje, realizado en febrero de 2020 y en el que participaron 14 estudiantes, y que sería utilizado como prueba piloto. Obsta decir que esa validación se llevó a cabo, y que en ella se obtuvieron unos resultados parciales muy reveladores (los que se van a mostrar en este trabajo), pero no se pudo continuar con la investigación debido a la paralización de toda actividad turística a causa de los efectos de la actual pandemia. Cuando se retomen los viajes, se continuará con la investigación haciendo uso de las herramientas validadas en esta prueba piloto.

En este primer viaje se pusieron en práctica dos modelos de cuestionarios (inicial y final) que permitieron recabar datos que se han procesado estadísticamente con ayuda del programa SPSS.

## INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de información ha sido diseñada mediante el uso de dos cuestionarios, un pretest y un postest, en el que se combinan

preguntas en escala Likert (de cinco niveles: desde muy de acuerdo a muy en desacuerdo) que permiten medir la actitud de los participantes ante temas concretos, con otras de respuesta breve libre que ofrecen información relevante en cuanto a la asociación de ideas que realizan, frecuencia de repetición de conceptos, etc., para contrastar la evolución en las opiniones de manera que puedan extraerse las ideas clave que derivan del conjunto de material recabado. Las preguntas versaban sobre preferencias metodológicas de aprendizaje, conciencia patrimonial, la relación entre identidad y patrimonio, el desarrollo de la alteridad, la educación del tiempo histórico y el patrimonio como fuente dinamizadora del aprendizaje.

Para la elaboración de los cuestionarios se tomaron como modelo estudios recientes que han realizado investigaciones en la misma línea y en los que los cuestionarios han sido el principal instrumento de recogida de datos, como los trabajos de Calaf (2010); Estepa et al. (2007); Martín y Cuenca (2011); Molina et al., (2016); Molina y Muñoz (2016) y Suárez et al. (2014).

El cuestionario inicial está compuesto por una serie de preguntas básicas (P3 a P23) que conforman el perfil académico y personal de las personas encuestadas; una batería de preguntas sobre conciencia patrimonial (P25 a P31); fuentes principales de aprendizaje de lengua y cultura española y francesa (P32 a P41); e ítems que interconectan identidad y alteridad (P25-P31). Se incluyen dos bloques de respuesta libre, uno sobre las principales expectativas que tienen del viaje, y otro sobre cultura patrimonial relacionada con el viaje, ambas con la intención de comparar las respuestas con las que se obtienen en el postest, tal y como puede observarse en la Tabla 1.

El segundo cuestionario, diseñado para ser completado en el aeropuerto el día de regreso, recoge preguntas que evidencian el grado de interacción entre aprendizaje y patrimonio (P50-P52, P56, P57, P60-P63 y P69-P76); el grado de aumento de su conciencia histórica (P55-68); la evolución de su capacidad de percepción del arte (P58, P63, P72, P73); así como el desarrollo de sus habilidades lingüísticas durante el viaje (P74-P76). Las preguntas de respuesta libre, por su lado, permitirían observar la memoria declarativa, por asociación de palabras en evolución, antes y después del viaje. Un bloque referido a sus expectativas en torno a lo que consideraban los principales puntos fuertes del viaje y una sección específica referente a elementos patrimoniales o de cultura general local, dividida en 10 categorías. Estos ítems pretendían ser de utilidad para obtener un patrón semántico del viaje, y conocer el relato que cada sujeto construye a raíz de la incidencia de la educación patrimonial durante la experiencia (Castro y López, 2019: 98).

Objetivos relacionados	Ítems pretest	Ítems postest
Bloque preguntas identificativas	P3-P23	--
Objetivo 1: Patrimonio dinamizador del aprendizaje de las ciencias sociales	P32-P41	P56, P58-P59, P63, P72-P76
Objetivo 2: correlación entre identidad/alteridad, ciudadanía y patrimonio	P25-P27, P29, P31	P50-P55, P57, P60-P62, P64-P71
Objetivo 3: Conciencia patrimonial	P25-P31	P55-P68

Matriz de transformación de componente							
Componente	1	2	3	4	5	6	7
1	.731	.441	.391	.138	.304	.083	.008
2	-.528	.646	.477	-.174	-.176	-.097	.075
3	-.148	.499	-.593	.581	.162	-.118	.008
4	-.113	-.186	.365	.692	-.353	.429	-.178
5	-.207	-.320	.367	.339	.490	-.584	.155
6	-.329	-.011	.017	-.131	.694	.573	-.252
7	-.038	-.046	-.024	.047	.049	.341	.935

Método de extracción: análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Tabla 1. Relación entre bloque de preguntas de pretest y postest y objetivos de la investigación. Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1. Pruebas de validación del instrumento SPSS. Fuente: elaboración propia.

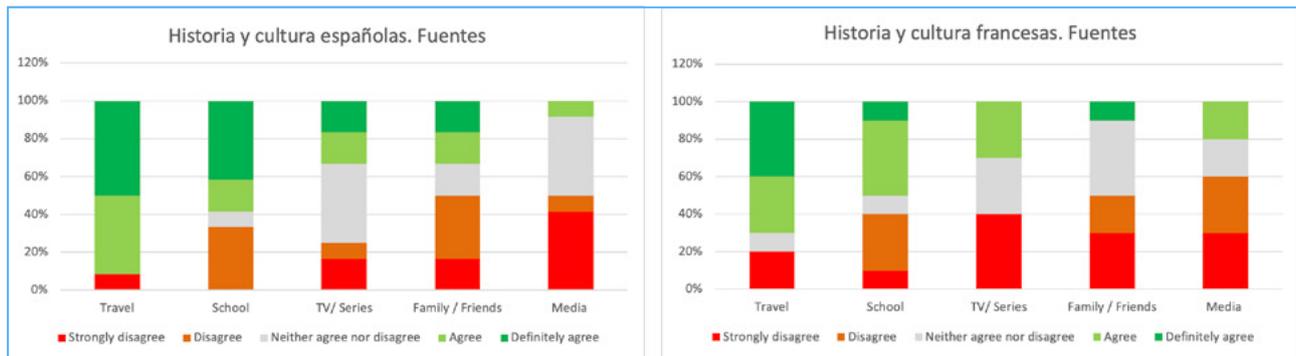
Para comprobar la validez de los cuestionarios se utilizó el cálculo del alfa de Cronbach. En una primera medición obtuvimos un resultado que determinaba una alta fiabilidad (0,835), pero que aún podría ser mejorada. Revisando aquellas variables que mejorarían el índice de fiabilidad por medio del descarte de las mismas, además de que el índice de mejora sería muy sutil, comprobamos que la mayoría contenía información relevante para el estudio y por lo tanto no convenía eliminarlas. Finalmente, serán dos elementos, correspondientes al cuestionario de llegada (pretest) lo que se eliminarán: los ítems P23 (*my general knowledge in Sciences is good*) y P24 (*I like politics*).

Tras dicho reajuste, realizamos el test de fiabilidad de nuevo, y, en efecto, conseguimos un ligero aumento del alfa de Cronbach que pasa a ser de 0,850. Podemos concluir que el instrumento goza de una fiabilidad alta y que el cuestionario ha sido creado correctamente para los objetivos que buscábamos cubrir (tabla 2).

A continuación, se realizan diversas pruebas de validación del instrumento para comprobar el grado de interrelación de las variables, las varianzas, los cuartiles, etc., para extraer finalmente, a través de la matriz de componente rotado los factores esenciales que agrupan el mayor porcentaje de la información recopilada en los cuestionarios de llegada y salida, sin las dos variables anteriormente mencionadas.

	Estadísticas de fiabilidad	
	Cuestionario completo (75 elementos)	Cuestionario sin variables 23 y 24 (73 elementos)
Alfa de Cronbach	,835	,850
Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	,867	,877

Tabla 2. SPSS: Alfa de Cronbach de los cuestionarios. Fuente: elaboración propia.



## RESULTADOS Y ANÁLISIS

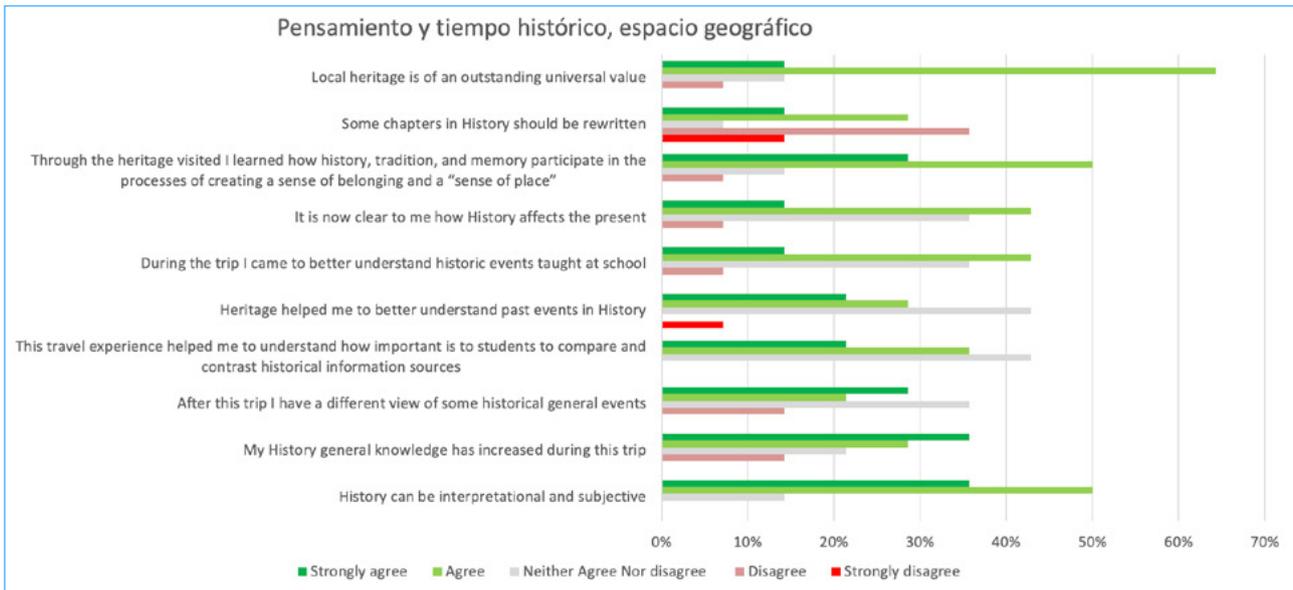
Gráfico 2. Ítems del pretest sobre fuentes de información de las culturas e historia de España y Francia. Fuente: elaboración propia.

### RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS CUESTIONARIOS

#### ÍTEMS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO 1: «PATRIMONIO DINAMIZADOR DEL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES»

Como se indica en la Tabla 1, tanto en pretest como en postest, un bloque de preguntas está destinado a extraer información sobre la evolución de los aprendizajes de cada participante y su propia percepción de haber ganado conocimientos durante la experiencia, en diferentes áreas (capacidades lingüísticas, bagaje cultural e incidencia de la vivencia del patrimonio para permitir un aprendizaje más profundo).

En el caso del pretest, las preguntas relacionadas con este objetivo son las P32 a P41. En ellas se les pregunta de dónde proceden sus conocimientos sobre la lengua, cultura e historia española y francesa. La finalidad es saber si se trata de conocimientos obtenidos en el ámbito escolar o son fruto de otras fuentes. En las respuestas (recogidas en el Gráfico 2) destaca que, tanto en el caso español como en el francés, quienes las respondieron (en este caso, 10), consideraban que la principal fuente de aprendizaje eran los viajes, por encima de lo aprendido en el centro educativo. Se trata de algo especialmente significativo en el caso de la historia y cultura españolas, ya que

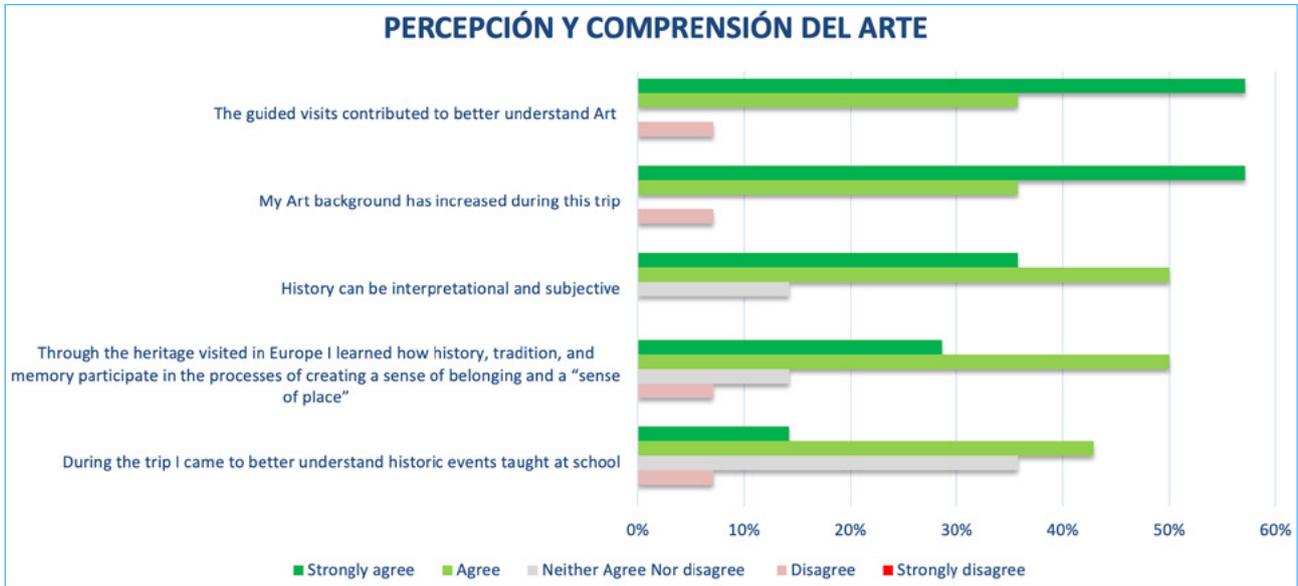


una gran parte del grupo cursa español como lengua extranjera. De igual modo, destaca el hecho de que la importancia dada a otras fuentes de información ajenas al ámbito escolar (familia, Internet, cine...), son muy poco valoradas. En todo caso, con este bloque de preguntas del pretest se puede observar las altas expectativas que estos alumnos y alumnas tienen en el viaje como elemento formativo.

Con respecto al postest, las preguntas relacionadas con el primer objetivo fueron respondidas por catorce integrantes. Los ítems relacionados con el grado de impacto de la experiencia patrimonial en relación con el pensamiento histórico (recogidos en el gráfico 3), aunque en términos generales presentan una visión de conjunto que confirma la influencia positiva del patrimonio en la asimilación de contenidos históricos, en algunos aspectos presentan respuestas particulares destacables. Resulta interesante observar que, en prácticamente todas las preguntas, una o dos personas (dependiendo de la afirmación) suelen mostrar su desacuerdo frente al valor positivo del patrimonio para la comprensión de fenómenos históricos. Es el caso del ítem «El patrimonio me ayuda a comprender mejor los hechos del pasado» o «Después de este viaje tengo una visión diferente sobre ciertos hechos históricos generales».

Algo semejante ocurre con las preguntas destinadas a comprobar la importancia de los elementos patrimoniales como instrumentos para lograr una comprensión más profunda del arte realizadas en el postest (Gráfico 4). En este caso, una vez más los resultados nos indican que, aunque una amplia mayoría de participantes considera haber ampliado sus conocimientos artísticos, aparece una voz disidente que relativiza la influencia de los elementos patrimoniales para interpretar el arte.

Gráfico 3. Relación entre patrimonio y comprensión de contenidos históricos. Fuente: elaboración propia.



ÍTEMS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO 2: DETERMINAR SI LA CORRELACIÓN ENTRE IDENTIDAD/ALTERIDAD, CIUDADANÍA Y PATRIMONIO SE DESARROLLA A LO LARGO DEL VIAJE

En lo referido a la percepción de la alteridad y los cambios en la concepción de la identidad tanto individual como colectiva que pudieran haber derivado de la interacción con el patrimonio durante el viaje, se preparó una batería de preguntas en las que, abiertamente, se trataban estos temas en el postest. En este caso, se muestra una tónica parecida a la expuesta anteriormente (gráfico 5). En términos generales, obtenemos resultados que denotan un aumento de la familiaridad con la cultura europea, y un ejercicio de reflexión consciente de comparación de los valores identitarios propios por el contacto con valores culturales europeos, hasta ahora desconocidos para la mayoría. Sin embargo, esa respuesta no es, en absoluto, unánime. En seis de las catorce encuestas vemos que discrepan ante la afirmación de que el viaje realizado ha supuesto un cambio en sus creencias o valores, y dos consideran que no han experimentado ningún cambio en su concepción de lo que significa la ‘identidad’ como consecuencia directa de la experiencia vivencial. Pero, además, resulta interesante incidir en la polarización existente ante las preguntas en las que se relaciona el trasfondo cultural con el elemento identitario: mientras un tercio responde que sus principales referentes culturales no son globales, otro tercio considera que, tras el viaje, sus principales referentes no son americanos.

De hecho, si nos centramos en las respuestas dadas a los ítems “My cultural background is mainly: American” y “My cultural background is mainly: Global” (recogidos en el Gráfico 6), que perseguían constatar el efecto directo de la identización por el contacto patrimonial, se constata que no son resultados homogéneos

Gráfico 4. El patrimonio como herramienta para comprender el arte. Fuente: elaboración propia.

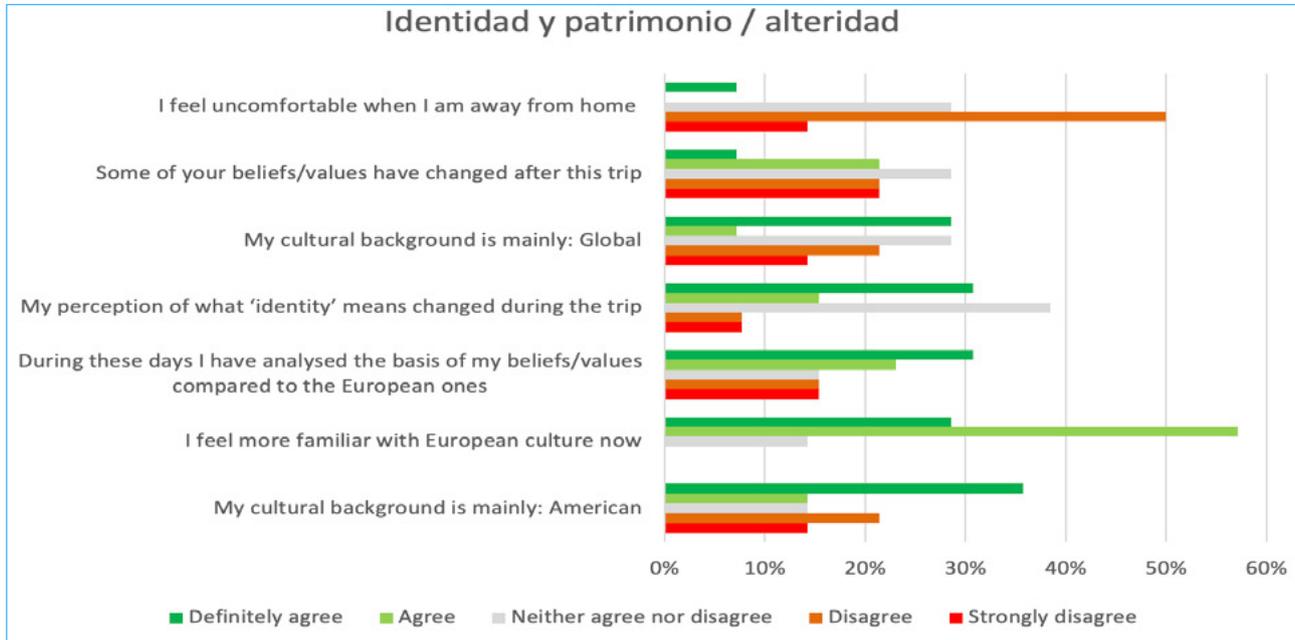


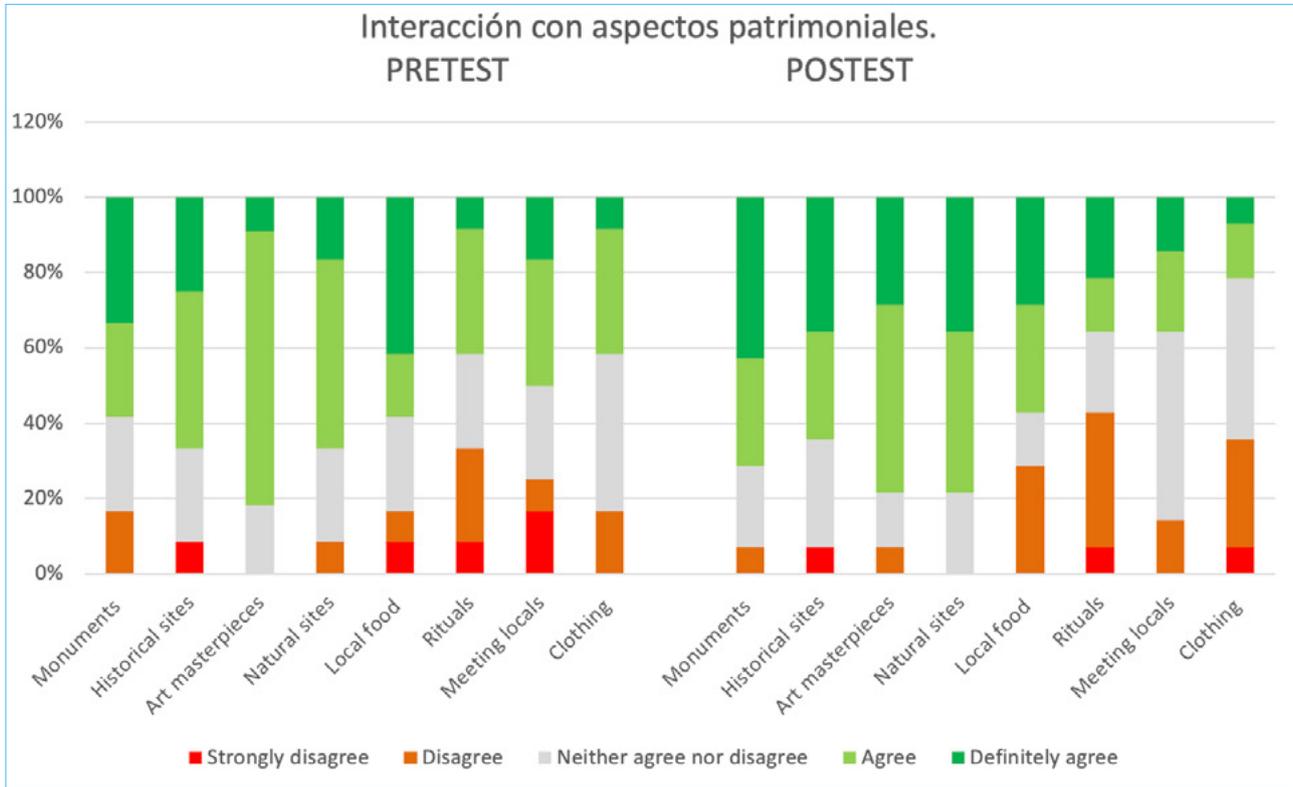
Gráfico 5. Efectos del contacto directo con el patrimonio en las concepciones identitarias del alumnado. Fuente: elaboración propia.

sino equidistantes en la mayoría de los casos, demostrando la capacidad de diferenciación y desterrando la posibilidad de confusión entre ambos conceptos, siendo 5 la afirmación total y el 1 la negación absoluta de la afirmación planteada en relación con su identidad cultural. Se observa además una inclinación algo superior hacia el sentimiento de identidad cultural americana por encima de la identidad cultural global.

ÍTEMS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO 3: CONCIENCIA PATRIMONIAL

En lo que respecta a las respuestas relativas a conciencia patrimonial, denotan un estrecho vínculo entre cultura, patrimonio y desarrollo personal y académico, incluso antes de emprender el viaje a Europa, donde vemos combinadas las afirmaciones relativas al potencial lúdico y educativo del turismo cultural.

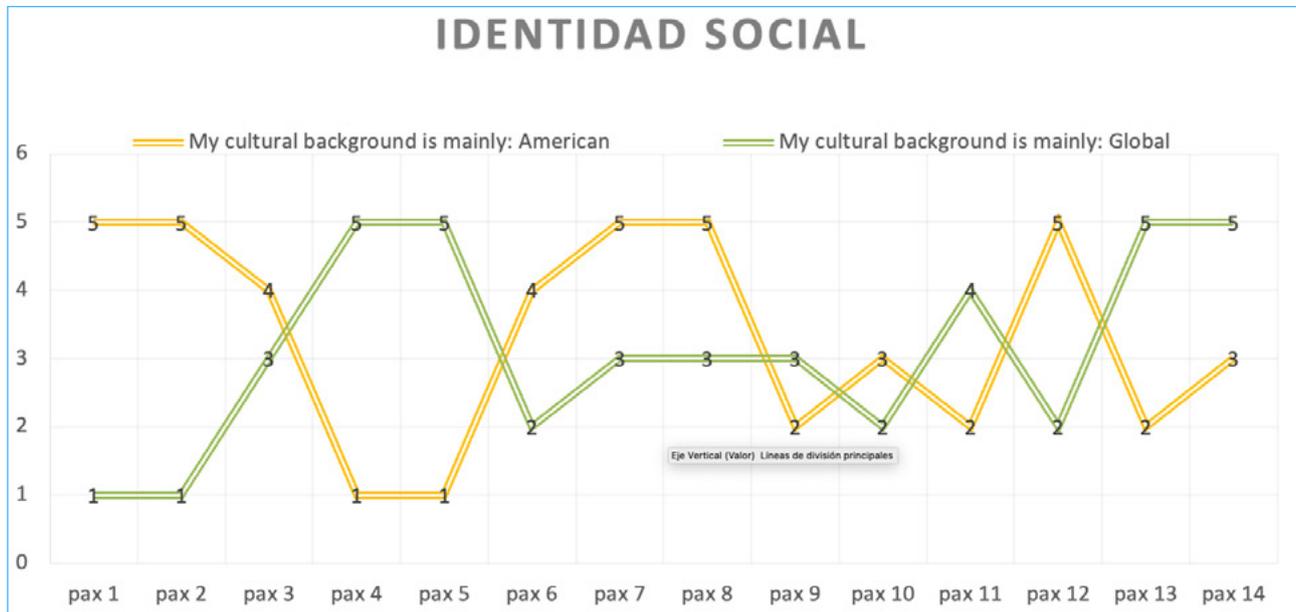
Una de las baterías de preguntas que se mantenía idéntica en el cuestionario inicial y en el de salida indagaba acerca de las expectativas ante las experiencias culturales del viaje, frente a las sensaciones sobre esas mismas categorías una vez finalizado el recorrido (Gráfico 7). El hecho de que 2 personas no entregaran el primer cuestionario dificultó una comparación absoluta de los resultados, pero a pesar de ello, sigue siendo interesante percibir el cambio de percepciones de la mayoría de participantes hacia una valoración mucho más positiva del impacto de los aspectos patrimoniales en su experiencia educativa, donde, entre lo valorado con mayor puntuación (5), los monumentos aumentan 10 puntos porcentuales, 11 los lugares históricos, 20 las obras de arte y 13 puntos los rituales.



En lo que respecta a las principales experiencias que les gustaría experimentar al llegar, y las preferidas en el momento de marcharse, se han medido cuantitativamente los porcentajes de aparición de los términos para calcular numéricamente los elementos patrimoniales más nombrados y se han comparado los resultados iniciales con los finales en gráficas. Llama la atención que tan solo tres participantes señalen la Torre Eiffel como principal experiencia que esperan vivir durante su viaje, siendo el cliché por excelencia de la capital gala. En las respuestas de salida, reafirman la primera posición para dicho monumento, y tres personas más la destacarán en la primera posición de su *ranking*.

Como ejemplos ilustradores del proceso de asimilación experiencial, vemos cómo prevalecen los elementos monumentales y el Louvre —que además de su valor como monumento, es lógico pensar que es citado como museo ya que disfrutaron de una visita guiada del mismo— sobre otro tipo de conexiones patrimoniales como pueden ser las gastronómicas, o el patrimonio inmaterial o natural. De las 8 veces que citan el Louvre, solo tres veces escriben correctamente el nombre del museo, pese a haberlo visitado y adquirido recuerdos en el mismo, o en lo relativo al anfiteatro de Nimes, solo aparece como ‘Arena’ en un cuestionario, como ‘Colosseum Arena’ en otro, de los 8 que lo citan bajo el nombre Coliseum o combinaciones ortográficas similares, a pesar de que ha-

Gráfico 6. Preguntas relacionadas con la identidad social. Fuente: elaboración propia.



bíamos hablado de la diferencia entre los circos, teatros y anfiteatros romanos y destacado que el único Coliseo es el anfiteatro de Roma. Las cuatro citas del Parc Güell y las 8 de la Sagrada Familia, por el contrario, son nombradas con la grafía correcta, a pesar de que fue una de las primeras actividades del viaje.

En esta misma línea, en el cuestionario final diversas preguntas aportan respuestas en consonancia con las obtenidas en los bloques ya mencionados, que remiten a una fuerte apreciación del valor universal del legado patrimonial y una constatación de que las experiencias culturales son una fuente de aprendizaje directo.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos obtenidos con esta muestra incidental son muy reveladores, dejando entrever que, de haber podido llevar el estudio adelante, los resultados corroborarían las respuestas obtenidas en la fase piloto del proyecto, confirmando el marco teórico de partida y las hipótesis relativas a los objetivos delimitados de manera específica, englobados en el objetivo prioritario que sostenía que la inmersión patrimonial es una herramienta pedagógica en lo que respecta a la asimilación de aprendizajes significativos de las personas participantes en viajes educativos enfocados a la experimentación directa del medio (Vilarrasa, 2005). Sin embargo, de cara a futuras investigaciones, convendría un aval profesional que permita depurar y optimizar la fiabilidad del instrumento, especialmente en el aspecto de la lectura estadística.

Gráfico 7. Interacción con aspectos patrimoniales: respuestas en pretest y postest. Fuente: elaboración propia.

Los resultados extraídos de los dos cuestionarios refuerzan la hipótesis de partida y confirman, por tanto, que la mayoría de las personas participantes experimenta una concienciación positiva del impacto del contacto patrimonial para su crecimiento personal y profesional, resultado de la suma de aprendizajes.

En concreto, para el objetivo 1 se observa globalmente que hay un aumento relevante de la implicación emocional con el territorio visitado, hay una adquisición de conocimientos inferida por el contacto directo con el patrimonio, aunque menos específica de lo que se planteaba en las hipótesis de partida, lo que refuerza la teoría de que la educación patrimonial debe ser incluida en el marco de proyectos pedagógicos concretos como el trabajo por proyectos, o investigaciones, para permitir la correcta asimilación final de los aprendizajes recibidos en las experiencias autobiográficas (Suárez et al., 2014). Sería productivo incluir, por tanto, en el cuestionario inicial, ítems que permitan constatar si el impacto de la interacción patrimonial es mayor cuando la experiencia forma parte de un proyecto más amplio que se haya iniciado con anterioridad al viaje educativo, para poder rastrear variaciones significativas (Castro y López, 2019). Un 57% confirma que *in situ* ha comprendido mejor eventos históricos vistos en clase, de la misma manera que queda latente que las visitas guiadas de museos como el Louvre significaron una mejor asimilación de contenidos artísticos.

En cuanto a la conectividad del hecho patrimonial (Cuenca et al., 2017) y las escalas espaciales, vemos que el contacto con espacios alejados del entorno propio permite la ubicación social de las personas participantes a la vez que amplía su percepción de la dimensión espacial y el conocimiento del medio, con diferentes dimensiones que se interrelacionan (Vilarrasa, 2002, 2005) que afectan también a los procesos de identidad, vista desde la perspectiva de un proceso creativo autogenerado en el que entra en acción lo aprendido, como «proceso inconcluso con una conformación sustancial más allá de roles sociales» (Gómez, 2012, p.36), como detallaremos en el objetivo 2.

Por otro lado, la interiorización detallada de las informaciones recibidas a lo largo de nuestro viaje que refleja el bloque de preguntas de respuesta libre es menos profunda de lo esperado, a nivel cuantitativo y cualitativo. Las respuestas no están siempre completadas y los elementos patrimoniales están colocados de manera errónea en numerosas ocasiones. Es muy probable que este hecho se explique por una falta de preparación previa del trabajo de campo (Suárez et al., 2014; Vilarrasa, 2003), por lo que cabe incidir, una vez más, como ya subrayaron las investigaciones citadas, la necesidad de un trabajo profundo que abarque no solo la expe-

riencia en tiempo presente, sino los estadios previos y posteriores a las vivencias patrimoniales que deben formar parte de la secuencia didáctica, para poder maximizar el aprendizaje derivado de las mismas y permitir que se dé una asimilación correcta de los conocimientos y de las reflexiones nuevas.

Tras la lectura de los resultados relativos al objetivo 2 para determinar la correlación entre patrimonio e identidad, se constata que, en efecto, el acceso al relato histórico desde perspectivas diferentes, en la línea de lo que se conoce como *'bottom up history'*, favorece la sensibilización hacia cómo evolucionan las identidades y las consecuencias que tienen a nivel histórico y la concepción del bien común (Levstik, 2016), y provoca de manera automática reflexiones y variaciones en la percepción de las identidades propias, colectivas y universales: «In some cases, objects provide an authentic voice for groups poorly represented in the historical record, such as the enslaved, minorities, women, and the poor» (Moe et al., 2016, p. 68). Si nos detenemos en la relación entre patrimonio, identidad y ciudadanía, una parte significativa de la muestra (seis de catorce participantes) confirma volver a casa con una percepción diferente del concepto de identidad, frente a dos que no comparten dicha evolución.

Dicha interiorización deriva de una «operación compleja cognitiva y emotiva en la que interviene el bagaje enciclopédico (*background*) de una persona y que podríamos denominar su universo referencial» (Rodrigo, 2003, p. 299).

Finalmente, en relación con el objetivo 3, los cuestionarios nos ofrecen respuestas que validan la hipótesis de una profundización de su percepción del patrimonio. Su conciencia patrimonial también ha mutado a lo largo de su viaje: doce estudiantes admiten que su bagaje cultural es más amplio después del viaje, mientras que diez confirman que su aprendizaje era mayor cuando había interacción con el patrimonio cultural. De igual modo, y como hemos expuesto anteriormente, una amplia mayoría valora positivamente el efecto del patrimonio europeo como facilitador de la comprensión de que tanto la historia, como las tradiciones y la memoria contribuyen a la creación del sentimiento de pertenencia a una cultura y a un lugar. En este sentido, las respuestas confirman que la base debe estar «construida sobre experiencias significativas que se pueden ver, manejar, saborear, sentir y oler» (Dale, en Lee y Reeves, 2007, p. 56, traducción propia) que favorezcan una memorización comprensiva para que los procesos de aprendizaje y comunicación sean efectivos, y tengan un proceso de abstracción gradual, hasta alcanzar la esfera simbólica del pensamiento verbal en la parte superior del cono de Dale (Lee y Reeves, 2007). En

este sentido, los datos son especialmente interesantes si tenemos en cuenta que en estudios de caso realizados a docentes de secundaria (Molina y Muñoz, 2016), a menudo suelen percibir que su alumnado no tiene ningún tipo de interés por el patrimonio local.

Por tanto, la gran mayoría de las informaciones recopiladas parecen confirmar el efecto positivo inmediato de la inmersión patrimonial en las personas que participan en este tipo de experiencias, y sería conveniente que nuevos estudios se sumen en la misma línea de investigación para ofrecer una base científica amplia que permita a las instituciones pertinentes establecer políticas y medidas que faciliten la ‘alfabetización cultural’ necesaria para realizar una lectura adecuada del mundo que nos rodea. Invertir en educación patrimonial es garantizar la continuidad del patrimonio cultural, luego es rentable desde el punto de vista social, cultural e identitario (Fontal e Ibáñez, 2017). Dichas intervenciones deben enfocarse tanto para la educación primaria como secundaria, como factor imprescindible para la asimilación de conceptos inherentes a las Ciencias Sociales, Ambientales, la Educación para la ciudadanía, así como para favorecer la formación en valores y la Educación para la paz, para obtener la mayor rentabilidad educativa posible al legado patrimonial que nos rodea a nivel local y universal, por encima del contexto capitalista que imposibilita el desarrollo individual y la promoción de la igualdad por motivos de índole meramente económica (González, 2001).

Asimismo, sería interesante, en paralelo a la investigación centrada en las y los estudiantes, acompañar el estudio de otro instrumento enfocado a las y los docentes que se embarcan en estos viajes para evaluar su concepción de la educación patrimonial como experiencia vivencial y conocer sus avances metodológicos en dicho campo.

## REFERENCIAS

- ACIS. (2019). *Barcelona to Paris*. <https://tinyurl.com/cd-nk52ax>
- Asenjo, E., Asensio, M., y Rodríguez, M. (2012). Aprendizaje Informal. *Series Iberoamericanas de Museología*, 2, 39-53.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en Didáctica del Patrimonio que recupera la práctica profesional en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 17-28. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191355>
- Castro, B. M., y López, R. (2019). Portomarín: la memoria herida de un desarraigo. *REIFOP*, 22(2), 95-110. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363841>
- Chaparro, Á., y Felices, M.M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *REIFOP*, 94(33.3), 327-346. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Cuenca, J.M. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-351). UHU ediciones.
- Cuenca, J.M., Estepa, J., y Martín, M.J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Delgado-Algarra, E. J., y Cuenca, J. M. (coord.) (2020). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. IGI Global.
- Egea, A., Arias, L. y Santacana, J. (coord.) (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Trea.
- Escribano, A., y Molina, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clío, History and History Teaching*, 41. <https://tinyurl.com/ym55dj5m>
- Estepa, J., Ávila, R. M., y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126332>
- Estepa, J., Ferreras, M. López, I., y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-589. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-037>
- Fontal, O., e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- García, A. (2018). *Otra educación es posible*. Litera Libros.
- Gómez, C. (2012). Identización; la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2012.v24.n1.38041](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041)
- González, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (coord.). *El legado pedagógico el siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 16-39). Graó.
- Greene, J. P., Kisida, B., y Bowen, D.H. (2014). The Educational Value of Field Trips. *Education Next*, 14(1), 78-86. <https://tinyurl.com/bddbcsj8>
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.
- Hernández, F., y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto Martín (coord.). *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp. 110-126). Dyckinson.
- Lee, S. J., y Reeves, T. C. (2007). Edgar Dale: A significant contributor to the field of educational technology. *Educational Technology*, 47(6), 56-59. [https://www.jstor.org/stable/44429532?seq=4#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/44429532?seq=4#metadata_info_tab_contents)
- Levstik, L. S. (2016). Working Class Connections: Identity and the Teaching of History. En S. Molina, N. Llonch y T. Martínez. (Eds.) *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 63-70). Trea.
- Lucas, L., y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial e inteligencia emocional. Hablan los alumnos. *Clío: History and History Teaching*, 43. <https://tinyurl.com/36fxdnmw>
- Marcus, A., Stoddard, J., y Woodward, W. (2012). *Teaching History with Museums. Strategies for K-12 Social Studies*. Routledge.
- Martín, M. J., y Cuenca, J.M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 99-122. <http://hdl.handle.net/10810/48251>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Molina, S., y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48411](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411)
- Molina, S., y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 4, 185-202. <https://tinyurl.com/4t4dz28t>
- Molina, S., Felices, M.M., y Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concep-

- ción y uso del patrimonio por parte del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus*, 19, 149-166. <http://hdl.handle.net/10459.1/65534>
- Molina, S., Llonch, N., y Martínez, T. (Eds.). (2016). *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*. Trea.
- Molina, S., Miralles, P., Deusdad, B., y Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 331-354. <https://tinyurl.com/ystjnehm>
- Munilla, C., y Marín Cepeda, S. (2020). Patrimonio y emociones. Estado de la cuestión desde las perspectivas internacional y nacional. *RIFOP*, 95(34.1), 177-196. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.74886>
- Pinto, H., y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de Ciencias Sociales, en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128. <https://doi.org/gf9k6r>
- Riché, P., Thomas, R. M., Scalon, D. G., Marrou, H. I., Anweiler, O., Huq, M.S., Vázquez, J. Z., Chen, T. H., Mukerji, S. N., Bowen, J., Nakosteen, M. K., Ipfing, H. J., Gelpi, E., Lawson, R. F., Naka, A., Swink, R. L., Graham, H.F., Shimahara, N., Meyer, A. E., ... Szyliowicz, J. S. (2019). Education in the 20<sup>th</sup> Century. En *Encyclopaedia Britannica, Inc.* <https://tinyurl.com/yckcjcy>
- Rodrigo, M. (2003). Interculturalidad y medios de comunicación: el caso de Cataluña. En R. Zariquiey (Ed.). *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación* (pp. 295-321). PUCP.
- Santacana, J., y Prats, J. (2015). La educación patrimonial y su contribución a la educación ciudadana. En L. Lima y P. Pernas (coord.). *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos* (pp. 175-202). El Dragón Rojo.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: la historia enseñada*, 14, 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Stone, M. J., y Petrick, J. F. (2013). The Educational Benefits of Travel Experiences. *Journal of Travel Research*, 52(6), 731-744. <https://doi.org/10.1177/0047287513500588>
- Suárez, M. A., Calaf, R., y San Fabián, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de educación*, 365, 38-66. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-264>
- Trepato, C. A., y Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó.
- Viladot, P. (2009). Viladot Barba, P. «¿Para qué vienen? expectativas de los docentes en las visitas escolares al museo». *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, nº Extra, 520-524. <https://tinyurl.com/v8tycp6>
- Vilarrasa, A. (2002). El medio ciudadano del s. XXI. *Iber*, 32, 41-49.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Iber*, 36, 13-25.
- Vilarrasa, A. (2005). El medio local como escala de análisis en la didáctica de las ciencias sociales de Educación Secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 4, 11-20. <https://tinyurl.com/4hcep9wx>